

Bedre »» skole

Nr. 1

2026 Tidsskrift for lærere og skoleledere

Læreres
karriere-
muligheter / s. 17

Hjemmeundervisning / s. 25



Konsentrasjon som grunnleggende ferdighet

Høyres landsmøte har nettopp vedtatt en omfattende resolusjon, *Tilbake til røttene*, som handler om partiets utdanningspolitikk i årene som kommer. Her går partiet inn for å ta ut digitale ferdigheter som grunnleggende ferdigheter, og i stedet innføre «konsentrasjon og utholdenhet» som en ny grunnleggende ferdighet, sammen med de eksisterende lesing, skriving, regning og muntlige ferdigheter.

Digitale ferdigheter kom inn som en nyskapning under Kristin Clemet og Kunnskapsløftet i 2006. Det ble nok av de fleste sett på som et nytt og framtidsrettet blikk på skolen – på sett og vis det motsatte av å «gå tilbake til røttene». Men så har det altså vist seg etter hvert at det digitale er blitt mer omfattende og komplekst enn man kunne se for seg – og dessuten har sider som heller undergraver enn å støtte læring. Så kanskje det er like greit at digitale ferdigheter mister sin plass blant de grunnleggende ferdighetene.

Men hva så med å innføre konsentrasjon og utholdenhet som en ny femte grunnleggende ferdighet? I første omgang kan det høres besnærende ut, for det er ikke tvil om at det å konsentrere seg og holde ut er grunnleggende for læring og arbeid. På den annen side, hvordan ser man for seg at det å innføre denne «grunnleggende ferdigheten» skal bidra i opplæringen? Skal elevene avlegge prøver i konsentrasjon, eller skal utholdenhet måles på andre måter? Slik Høyre presenterer dette, vil arbeidet med konsentrasjon og utholdenhet først og fremst være å satse mer på lesing og skriving på papir og gjennom å begrense bruken av digitale læremidler – altså tiltak som like gjerne kan høre hjemme under de øvrige grunnleggende ferdighetene.

Forslaget om å innføre «konsentrasjon og utholdenhet» som grunnleggende ferdighet vil kanskje likevel kunne appellere til foreldre og lærere som med rette bekymrer seg over elevenes manglende evne til å konsentrere seg over tid. Slik vil det sikkert kunne fungere som bidrag i kampen om velgerne, og det var kanskje først og fremst dette som var formålet?

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: 108 796, 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: Susie Solo AS v/ Susan Stephens

Trykk: Ålgård Offset

ISSN 0802-183X [trykt utgave]

Forsideillustrasjon/fotomontasje:

Melkeveien Designkontor / Susie Solo



F Fagpressen



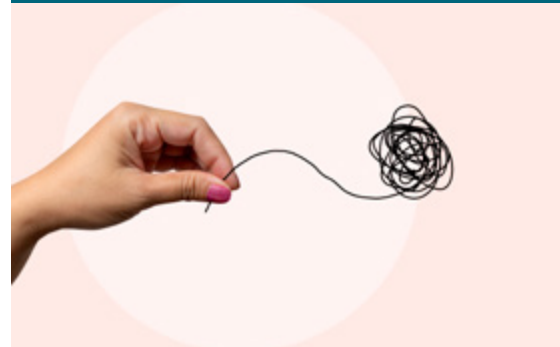
U Utdanningsforbundet

- 4 **Forgrunn**
- 10 **Demokrati i skolen – mer enn undervisning**
Thomas Dahl og Joakim Caspersen
- 17 **Hvordan lærere kan bidra til utvikling uten å være ledere**
Maiken Risan
- 25 **Hjemmeundervisning**
Vegard Kvam
- 30 **Praksisbaserte masteroppgaver i grunnskolelærerutdanningen**
Kirsten E. Thorsen, Siri Mohammad-Roe og Louise Mifsud
- 35 **Hva gjør du når utviklingssamtalen låser seg?**
Morten Oddvik, Toril Aagaard, Charlotte Beal, Agnete Andersen Bueie,
Jo Inge Johansen Frøytlog og Magnus Sandberg
- 40 **Et forsvar for historiebevissthet**
Martin Veier-Olsen
- 46 **Sjela som forsvann frå skulen**
Knut Ove Æsøy og Madeleine Fjellvang
- 52 **Spontane skrivefellesskap blant førsteklassinger**
Iris Hansson Myran og Marit Riis-Johansen
- 58 **Engelsk i og utanfor klasserommet**
Alison Jones Rød og Sigrid Ørevik
- 64 **Anerkjenningas didaktikk – med Hegel i klasserommet**
Trudi Henrydotter Eikrem
- 67 **Uklart hvem som bestemmer når skolefag legges om**
Kjetil Børhaug og Kim Gunnar Helsvig
- 71 **Når skolen blir for stor og døra blir for trang – refleksjoner
om ufrivillig skolefravær**
Stine Antonsen
- 75 **Bokomtaler**



31

Mastergradens nytteverdi



35

Når utviklingssamtalen
låser seg



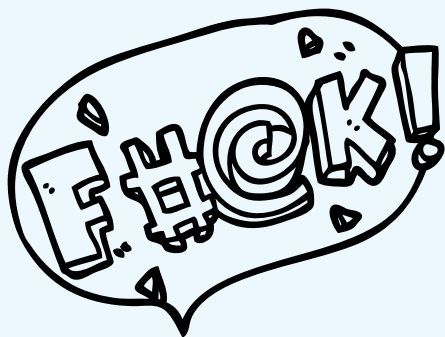
40

Et forsvar for historiebevissthet

71

Ufrivillig skolefravær





Banning på tysk

Kan banning bli en naturlig del av språkundervisningen? I Danmark kan det tydeligvis skje.

Banneordet «fuck» er kommet for å bli, inspirert av amerikansk, naturligvis, og det blir inntil et nytt ankommer. Tyskrådgiver Bjarne Czeloth har sin klasseromshistorie å formidle til folkeskolen.dk. Elevene brukte ordet hyppig, noe Czeloth prøvde å avverge ved stadig å si «Ikke si fuck». Sannsynligvis uten at det hjalp noe særlig.

I en tysktid fikk han imidlertid spørsmålet: «Bjarne, hvordan sier man egentlig fuck you på tysk?» Czeloths svar var: Slå det opp. En rask elev fant snart riktig svar: Fick Dich!

Czeloth konkluderer overfor folkeskolen.dk med at det var da greit nok: – Mine elever opplevde en spontan interesse for språket og ble motiverte og undersøkende. Kanskje bør vi også huske på å arbeide med de sidene av et språk – banneordene. □

Det gjelder å «bli ferdig med det»

Overraskende mange unge har sex første gang for å slippe å være den som ikke har «gjort det», ifølge en studie ved NOVA, OsloMet.

Forskerne Rikke Tokle og Kari Stefansen har intervjuet 120 unge i alderen 17–19 år, det vil si elever i videregående skole. Debutalderen deres varierte fra 13 til 17 år.

Det å ha såkalt penetrerende sex – tydeligvis den eneste akseptable varianten – ser ut til å være viktig for å oppnå sosial aksept blant medelevene. Det handler om å være «in the know». Tokle og Stefansen deler de unges fortellinger inn i fem «debutprosjekter».

Det første kaller de *få det overstått*. Dette prosjektet er det vanligste og bygger på 46 fortellinger. Åstedet er ofte en fest med mye alkohol og en tilfeldig partner. Flere beskriver opplevelsen som pinlig og klønete, og noen jenter beskriver den som mer eller mindre smertefull.

Det andre prosjektet framstår som mer ideelt, noen kaller det *idealdebuten*, med kjæresten i edru tilstand og i rolige omgivelser. Riktignok ikke alltid ukomplisert, dette heller.

Det tredje prosjektet er *avholdenhet*. Her spiller personlig tro og personlig tilhørighet til miljøer med mer restriktive seksualnormer en stor rolle.

Det fjerde er *lystprosjektet*. Det er ofte rask og kåthets- og nysgjerrighetsdrevet. Kun et fåtall gutter oppga dette som debutgrunn.

Til slutt dreier det seg om å *finne ut av seg selv*. Det er flere skeive ungdommer som oppgir dette.

Tokles og Stefansens studie viser at «ja» ikke uten videre betyr at alt er ok. Unge kan si ja bare for å bli likt, eller for å slippe mas! Men det handler også om å finne sin plass sosialt og å forstå hvem man er, og om å leve opp til forventninger i omgivelsene knyttet til kjønn. □



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

HJELP BARN MED NEDSATT HØRSEL:

Les høyt sammen med dem

Elever med nedsatt hørsel, også i mildere grad, har økt risiko for forsinkelser i språkutviklingen. Men medisinen kan være enkel: dialogisk høytlesing!

Forsker Andrea Chanell Jønsberg og hennes team ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, og CREATE

– Senter for forskning på likhet i utdanning, står bak en ny norsk studie. Forskerne gjorde et dypdykk i en rekke studier for å finne ut av hva som kjennetegner de språktiltakene som fungerer for elever mellom 6 og 12 år med hørselsnedsettelse.

– Vi var interessert i de såkalte innholds- og meningsbaserte språkferdighetene, sier Jønsberg til forskning.no.

Et språktiltak som viser seg å ha god effekt, er såkalt dialogisk høytlesing. Her blir høytlesingen gjort til en aktiv samtale mellom barnet og den voksne som leser. Målet er å få barnet til å delta, tenke og å bruke språket selv. Barnet skal ikke kun lytte. E-boklesing og digitalt støttet språktrening viser seg også å ha god effekt. □

ANNONSE



UNIVERSITETET
I OSLO

SØKNADSFRIST 1. APRIL

Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap

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

Søk studieplass i EVU-web



- Deltidsstudie over to semestre uten studieavgift
- 15 studiepoeng
- Oppstart høsten 2026





Har du bachelorgrad og vil bli lærer?

Frem til 2029 kan du ta PPU om du har bachelor og to års yrkeserfaring

Les mer på uib.no



Gaming vs. sjakk

Ifølge en NTNU-studie viser 10 prosent av gutter i alderen 10 til 18 år symptomer på spillavhengighet, mot 2 prosent av jentene.

Seniorforsker Beate Wold Hygen ved avdelingen Mangfold og inkludering ved NTNU Samfunnsforskning AS har vært medforfatter av nevnte studie, ifølge Teknisk Ukeblad / NTB.

Hygen vil likevel ikke advare generelt mot gaming: – Mange kan bruke mye tid på gaming og ha stor glede av det uten at det blir et problem. Det fungerer for mange unge som en forlengelse av det fysiske sosiale samværet med venner. Problemene oppstår først når spillingen begynner å gå negativt ut over livet ellers.

Hun mener gaming fort blir uglesett: – Fortsatt har vi mye skam knyttet til dataspill og særlig hvis noen bruker mye tid på det. Men vi hadde ikke vært like negative om ungdommen hadde brukt timevis hver dag på sjakk. □

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

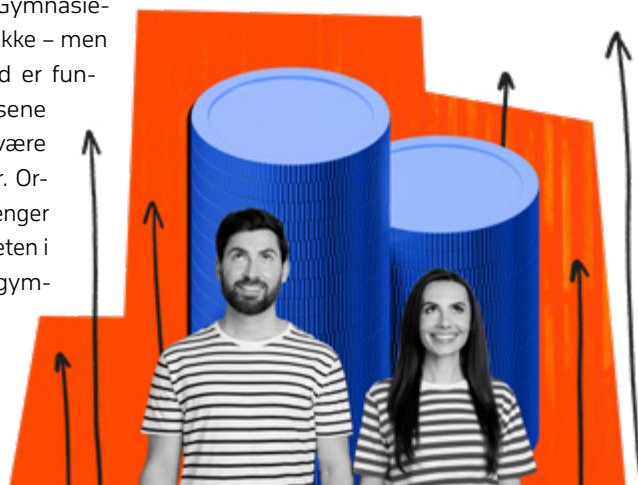
Vil ha **ordentlige** arbeidsforhold

De danske gymnasielærerne skal snart ut i forhandlinger om lønns- og arbeidsvilkår. Kampen mot stress og for bedre arbeidsvilkår står i sentrum, melder gymnasiekolen.dk.

Kravet om nei til stress og ja til bedre arbeidsvilkår står tilsynelatende så sterkt at fagforeningen Gymnasielærerne advarer mot å la lønsspørsmålet få for mye plass ved årets forhandlinger.

Svært mange lærere i dansk videregående skole arbeider redusert tid – på grunn av et arbeidspress som oppleves som for tyngende. Akademiker Pension melder om en markant økning i antallet langtidssykmeldte. Stadig flere får utbetalt forsikringspenger på grunn av tap av arbeidsevne. 70 prosent av disse tilfellene er psykisk betinget.

– Lønn er viktig, sier Gymnasielærernes leder Anders Frikke – men ordentlige arbeidsforhold er fundamentet for at gymnasene også i fremtiden skal være attraktive arbeidsplasser. Ordentlige arbeidsforhold henger også sammen med kvaliteten i undervisningen og med gymnasenes evne til å tiltrekke seg og holde fast ved dyktige lærere. □



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Svenske lærere vil nivågruppere elevene

Nær 83 prosent av lærerne ønsker å nivågruppere elevene. Nær 64 prosent mener også at dagens ressursituasjon ikke gjør det mulig, melder vilarare.se.

Prosenttallene bygger på en spørreundersøkelse besvart av 3094 lærere. Det store flertallet ønsker altså å nivågruppere elevene ut fra deres forkunnskaper og behov. Når klassestørrelsen sveller opp og kunnskapsgapet mellom de sterkeste og svakeste elevene i samme klasse blir «avgrunnsdypt», kan nivågruppering bli uunnngåelig, mener flertallet.

Ungdomsskolelærer Jenny Lind forteller at hun i samme klasse har elever som kan snakke nærmest flytende

engelsk, mens andre knapt kan noe: – Jeg kjenner meg maktesløs, og de svakeste elevene taper. Det hele fører til at elever som kunne klart kunnskapskravene om de hadde fått arbeide i en langsommere takt, ikke klarer å kvalifisere seg for videregående skole.

Mange av lærerne i spørreundersøkelsen advarer samtidig mot å senke undervisningsnivået av hensyn til de svakeste, slik at de sterkeste eller høypresterende blir skjøvet til siden. Da foretrekker de heller nivågruppering.

Åsa Melander, doktor i utdanningspolitikk, mener lærerne ikke kan lastes for situasjonen: – Når man setter 30 barn som tilfeldigvis er født i samme kalenderår, i samme klasserom, og man forventer at de

Illustrasjonsfoto: Adobe Stock



skal ha de samme kunnskapene, interesse, ambisjonene og så videre, så skaper man en umulig situasjon for lærerne.

I tillegg kommer ressursituasjonen med lærermangel, rommangel, mangelfull undervisningsplanlegging og andre hindre som beskrives som «nær uoverstigelige».

Melander igjen: – I Sverige synes vi nivågrupperinger er noe utdatert som vi har lagt bak oss. Alle skal med! Men skal alle med, må vi ha krav og nivåer som gjør det faktisk mulig. □

ANNONSE

OSLOMET

Vi bygger kompetanse for ansatte i skole.

Søk på videreutdanninger ved OsloMet innen **15. april.**



OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY
STORBYUNIVERSITETET



Danske lærere trenger kunnskap om Grønland

Grønlandske Pia Enona Barlaj er utdannet folkeskolelærer [grunnskolelærer] i Danmark og arbeider som prosjektmedarbeider i Skoletjenesten i Det Grønlandske Hus i Aalborg.

Barlajs oppgave er å formidle grønlandsk kultur til blant annet danske folkeskoler, og å undervise der, melder folkeskolen.dk. Hun merker en ny og forsterket interesse for Grønland blant danske lærere. Barlaj mener at ganske mange danske lærere har en viss berøringsangst for spørsmål rundt Grønland: – Det kan også skyldes skam over å ikke vite så mye om riksfellesskapet.

USAs president Donald Trumps trusler har ført til et nytt refleksjonsnivå hos danskene, mener hun. Den nye situasjonen har økt etterspørselen etter undervisning om Grønland, og Skoletjenesten er så langt fullbooket til påske.

Barlaj mener kunnskap om Grønland bør være en integrert del av undervisningen i folkeskolen, hvilket det altså ikke er. Hun tror resultatet ville bli mer forståelse og toleranse og mindre diskriminering, noe hun selv har opplevd i rikt monn. □

Regjeringen med «kompetansebudsjett»

Et styrket samspill mellom arbeidsliv og høyere utdanning skal sikre individets ønsker, utdanningsinstitusjonenes planer og samfunnets behov.

Til Klassekampen sier forsknings- og høyere utdanningsminister Sigrun Aasland (Ap) at arbeidskraft er Norges knappeste og viktigste ressurs, og «kompetansebudsjettet» skal sikre at denne ressursen utnyttes på beste måte. Formålet er å fordele penger til kunnskapssektoren dit samfunnet får mest igjen for dem.

Blant annet er det stor etterspørsel etter helsefagarbeidere, lærere, fagarbeidere, teknologer og realister.

Budsjettet skal oppdateres årlig og har ifølge Aasland tre hovedoppgaver: å framskaffe bedre kunnskap om samfunnets kompetansebehov, å veilede utdanningsinstitusjonene om hvilke studier som bør prioriteres, og å hjelpe departementet med å måle effekten av tiltakene ved eksempelvis å se utviklingen i antall kandidater innenfor prioriterte utdanninger. □



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Kroppsøvingsfaget og folkehelsen

Kunnskapsminister Kari Nessa Nordtun vil ha mer kroppsøving i skolen. Men det som trengs, er ikke nødvendigvis mer tid med kroppsøving.

Skal kroppsøving få en tydeligere plass i skolen, må vi investere i faget, ikke bare i minuttene, skriver professor Mats Hordvik og universitetslektor Lars H. Eide på forskersonen.no. Hordvik er leder for forskningsgruppen Kroppsøving og pedagogikk, og universitetslektor Eide er programleder for den femårige lærerutdanningen i kroppsøving og idrettsfag ved Norges idrettshøgskole.

Flere minutter med kroppslig aktivitet løser ikke folkehelseutfordringen. Det vi først og fremst trenger, er å utvikle faget slik at det blir bedre og mer inkluderende for dem som ikke allerede er fysisk aktive, skriver de to.

De er enige med Nessa Nordtun

og Arbeiderpartiet i at barn, unge og voksne trenger mer bevegelse i hverdagen, og at skolen er en viktig fellesarena i så måte. Men de etterlyser et fag som utvikler kunnskap, ferdigheter og bevegelsesglede, og som faktisk bidrar til økt og livslang fysisk aktivitet, basert på tydelige mål, kompetente lærere og meningsfullt innhold. For kroppsøving handler om læring, ikke bare fysisk innhold, poengterer de. De peker på bevegelse, samspill, refleksjon, livsmestring og helse i et inkluderende fellesskap. Dette er komplekse og ambisiøse mål som forutsetter mer langt mer enn svett panne og høy puls i 45 minutter. Og kompetente lærere er nøkkelen. □

SVERIGE:

Fjerner iPad for lesesvake elever

Ifølge det svenske fagbladet *Vi Lärare* skal lesesvake elever ikke lenger få tilbud om iPad, men i stedet få relevant lesestøtte når de trenger det.

– Ingen elev skal lenger ha en iPad eller en hodetelefon i stedet for å lese. Alle elever skal få relevant støtte til rett tid. Dette er sannsynligvis den reformen som vil utgjøre den største forskjellen når det gjelder å heve våre faglige resultater, sa undervisningsminister Simona Mohamsson fra Liberalerna på en pressekonferanse helt i slutten av januar.

Til nå har svensk skole operert med en såkalt «lese-skrive-regne-garanti». Den har fungert dårlig, ifølge fagtidsskriftet *Grundskolläraren*. Tiden vil vise om Mohamsson får rett. □

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Demokrati i skolen

– mer enn undervisning

Læreres
medvirkning
og elevers
demokrati-
kunnskap

»»» Av Thomas Dahl og Joakim Caspersen

Demokrati og medborgerskap er innført som en kjerneverdi i alle fag. Likevel skårer norske elever lavere enn før når det gjelder demokratiske kunnskaper. En forklaring kan være en stadig større variasjon i hvordan skolene praktiserer demokratiske verdier i lærernes arbeidshverdag.

I den siste *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) fra 2022 er Norge blant landene med høyest gjennomsnittsskår på kunnskapstesten. I 2016 gjorde imidlertid norske elever det enda bedre sammenlignet med andre land. Av de 15 landene som deltok i undersøkelsen i 2016 og 2022, hadde alle, med unntak av Taiwan, en nedgang i målt kunnskapsnivå. Norge hadde imidlertid den største, med en nedgang på 35 skalapoeng på en skala

som har et referansepunkt på 500 og standardavvik på 100 (Schulz mfl., 2024, 71).

Man skulle forventet det motsatte. Mellom 2016 og 2022 ble fornyelsen av Kunnskapsløftet (LK 20) innført i norske skoler. For grunnskolen, hvor de elever som deltar i den internasjonale kunnskapstesten, går, ble LK 20 tatt i bruk høsten 2020. De nye læreplanene vektla tydelig skolens rolle ved opplæring i demokrati og medborgerskap.



Demokrati er å finne som en sentral verdi i flere fag, det er kjerneelement i flere fag, og ikke minst er demokrati og medborgerskap et tverrfaglig tema i LK 20. Overordnet del av læreplanen, som definerer verdier og grunnleggende prinsipper for opplæringa, har demokratidannelse og medborgerskap som et sentralt mål. Skolen skal ikke bare være et sted for læring om demokrati; den skal, ifølge overordnet del, også «være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Men hvor demokratisk dannende skolen er for elevene, henger kanskje sammen med hvor demokratisk skolen er for sine ansatte? ICCS 2022 gir oss mulighet til å undersøke begge perspektiver. Når vi nå ser et betydelig fall i kunnskapsnivået innen demokrati og medborgerskap hos elever, kan vi spørre: Har det sammenheng med utviklingen i lærernes medvirkning og medinnflytelse på arbeidsplassen?

Demokrati handler ikke bare om muligheten for valg til

styrende organer. Demokrati i praksis innebærer en reell mulighet for medvirkning og medbestemmelse, ikke bare ved valg, men i det daglige. Norge, sammen med de øvrige nordiske landene, utmerker seg blant annet med at det er en stor grad av demokrati også på arbeidsplassen. Dette er ikke en verdi som er innbakt i måten man organiserer arbeidet på, men en verdi som er tilkjempet over flere tiår. I de nordiske landene utviklet det seg tidlig et samarbeid mellom partene i arbeidslivet (Dahl & Irgens, 2022), og i løpet av 1960- og 1970-årene ble det utviklet modeller, ikke bare for partssamarbeid, men for hvordan demokrati skulle ivaretas på arbeidsplassen. Målet var «demokrati på arbeidsplassen» (Emery & Thorsrud, 1976).

Demokrati står dermed høyt i verdi i det norske samfunnet. Det er forankret i flere lovverk, i opplæringsloven og arbeidsmiljøloven og i lovverk som regulerer offentlig virksomhet. Demokratikunnskapen hos norske elever,

målt gjennom ICCS, var stigende fra 2009 til 2016, men altså fallende fra 2016 til 2022. Fallet er så stort at skåren på undersøkelsen for norske elever i 2022 er lavere enn den var i 2009. Det er altså en betydelig negativ utvikling de siste årene. Hvorfor har vi et slikt fall, når læreplanene i det samme tidsrommet i så stor grad nettopp fremmer demokrati og medborgerskap som sentrale verdier? Er demokrati som verdi i ferd med å miste den sentrale plass den har i Norge?

Demokrati på arbeidsplassen

Forsøkene i Norge i 1960-årene ga grunnlag for å styrke demokratiet på arbeidsplassen. De viste at ikke bare var demokrati viktig i seg selv: Det at arbeidstakerne hadde medvirkning og medbestemmelse og opplevde seg som myndiggjorte, bidro også til å øke produktiviteten i industribedriftene (Thorsrud & Emery, 1964; Thorsrud & Emery, 1969). En grunn til denne produksjonsveksten var at organisasjoner hvor arbeidstakerne hadde innflytelse over arbeidsprosessene, var bedre til å lære og til å utvikle seg. Begrepet *organisasjonslæring* ble av forskere som var med på forsøkene, tatt i bruk tidlig for å tydeliggjøre sammenhengen mellom demokrati, læring og utvikling (Herbst, 1962, 1977). Når disse forsøkene også spilte en viktig rolle for utformingen av arbeidsmiljøloven av 1973, var det blant annet med begrunnelse i at psykososiale forhold måtte ivaretas, i første rekke for den enkelte arbeidstaker, men også fordi gode psykososiale forhold på arbeidsplassen var av betydning for bedriftens ve og vel rent økonomisk.

Den sammenhengen man fant i norsk industri i 1960-årene mellom godt arbeidsmiljø og produksjonsvekst, kan sammenlignes med det vi nå vet om skolen. Også der har godt arbeidsmiljø for elevene, eller læringsmiljø, som det kalles i skolesammenheng, betydning for elevenes utvikling i læring. I Norge, hvor vi både måler elevers læringsmiljø og elevers læringsresultater, kan vi dokumentere en tydelig sammenheng mellom de to (Wendelborg mfl., 2020, 31).

Denne sammenhengen mellom arbeidsmiljø (les læringsmiljø) og læring er også tydelig dersom vi ser på lærernes arbeidsmiljø. Det er en stor og omfattende forskning, både internasjonalt og i Norge, som dokumenterer at på

skoler hvor lærere opplever medbestemmelse og medvirkning, gir det seg utslag ikke bare i lærernes ve og vel, men også i elevenes læringsmiljø og læringsresultater (Dahl, Klewe & Skov, 2004; Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016; Stoll & Kools, 2017; Dahl & Irgens, 2021). Det at lærerne deltar i beslutninger og at de føler at de har muligheter – som et kollektiv – til å forme sin egen virksomhet, gjør ikke bare noe med deres egen arbeidssituasjon, det påvirker også elevenes.

Læreplanverket framhever demokrati som en verdi for elevene og som noe elevene skal tilegne seg kunnskap om og ferdigheter innen. Læreplanverket sier lite om organisering av lærernes arbeid i skolen, bortsett fra når det gjelder overordnet del. I kapittel 3, som beskriver prinsipper for skolens praksis, står det at «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis». Overordnet del framhever betydningen av skolen som et fellesskap, og ledelsen har også et ansvar for å ivareta dette fellesskapet. Det står videre at «God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen.» Overordnet del fremmer dermed på noen områder verdier og prinsipper som er viktige for å styrke demokrati på arbeidsplassen. Dahl og Irgens har imidlertid spurt om det læreplanverket sier om ledelse og medvirkning, i tilstrekkelig grad er i tråd med den norske (og nordiske) tradisjonen med demokrati på arbeidsplassen. De spør om det ikke ligger en instrumentell forståelse av skolen til grunn for de verdier som overordnet del fremmer, hvor det i bunn og grunn handler om å styre og regulere lærernes arbeid (Dahl & Irgens, 2023).

Læreres deltakelse i drift og utvikling av skolen

ICCS-undersøkelsen er ikke bare rettet mot elevene. Også lærerne blir spurt om demokrati og medborgerskap på skolen. Gjennom et eget spørreskjema blir de spurt om ulike forhold ved skolen og deres arbeid, blant annet hvordan de jobber, hvordan de gjennomfører undervisningen, hvilke utfordringer de møter, og hvordan læringsmiljøet til elevene er.

I spørsmålet til lærerne er det ingen spørsmål som direkte måler i hvor stor grad demokratiske prinsipper er

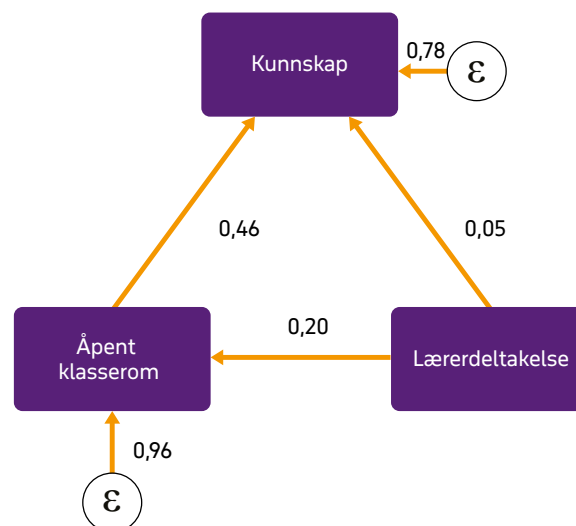
ivaretatt på deres arbeidsplass. Men ett spørsmålsbatteri fanger noen av prinsippene som er viktige for at man kan si at skolen fungerer som et kollektiv for lærerne. Spørsmålene omhandler hvor mange av lærerne som bidrar til et kollektivt arbeid rundt å løse konflikter mellom elever, deltar aktivt i utviklingsarbeid ved skolen, påtar seg ansvar utenfor selve undervisningsoppgavene og aktivt samarbeider med foresatte. Samlet sett kan man konstruere en indeks av spørsmålene, som på engelsk har fått navnet «teachers' perception of teacher participation at school». Vi kan for enkelthets skyld kalle den *lærerdeltakelse*, og den omhandler altså deltakelse i drift og utvikling av skolen på skolenivå.

Mens man i forskningen på organisasjonslæring i skolen kan vise til en direkte sammenheng med elevenes resultater, er det ingen av de over tjue indeksene som er generert fra lærerundersøkelsen, som viser en statistisk signifikant sammenheng med elevenes ferdighetsnivå, heller ikke indeksen om lærerdeltakelse. Derimot er det sammenheng mellom flere av lærerindeksene og indeksene som måler holdninger til demokrati og medborgerskap hos elevene.

I figuren nedenfor viser vi resultatene fra en analyse på skolenivå som har sett på sammenhengen mellom lærerdeltakelse, elevenes opplevelse av åpent klasserom og kunnskap om demokrati og medborgerskap.¹ Indeksen *åpent klasserom* er en indeks som korrelerer tydelig med kunnskapsmålet, noe figur 1 viser.

Som figuren viser, er det en svak (og ikke statistisk signifikant) direkte sammenheng mellom *lærerdeltakelse* og elevenes kunnskapsnivå på skolen. Derimot er det en sammenheng mellom lærerdeltakelse og elevenes opplevelse av *åpent klasserom*. Man kan si at lærerdeltakelse bidrar til å styrke elevenes oppfatning av et åpent klasserom, og denne oppfatningen har igjen sterk innflytelse på elevenes kunnskapsnivå (den standardiserte koeffisienten er på hele 0,46).

Figuren viser imidlertid at *åpent klasserom* har en høy restkategori (residual), som *lærerdeltakelse* ikke kan forklare. Det er dermed mange forhold som påvirker elevenes oppfatning av om klasserommet er åpent eller ikke, ikke bare lærerdeltakelse. Samtidig viser figuren betydningen av



Figur 1: Sammenheng mellom *lærerdeltakelse* (lærere), *åpent klasserom* (elever) og *demokratikunnskap* (elever) på skolenivå.

lærerdeltakelse, med en standardisert koeffisient på 0,20. Lærerdeltakelse har også betydning for flere av de andre indeksene som måler holdninger og verdier hos elever og deres oppfatning av skolen, slik at den på ulike måter kan sies å ha en indirekte betydning for elevenes kunnskaper. Da blir spørsmålet: Kan endringer i lærerdeltakelse forklare nedgangen vi ser i demokratikunnskap hos elevene?

Lærerdeltakelse i 2016 og 2022

Lærerdeltakelse ble målt både i 2016 og 2022 i ICCS. Indeksen er standardisert, med et midtpunkt på 50 for alle landene i undersøkelsen samlet. I 2016 skåret norske lærere i gjennomsnitt 49,6, altså omtrent som gjennomsnittet for alle landene i undersøkelsen. Man skulle kanskje ha forventet en noe høyere skår, gitt at Norge er et land med sterke tradisjoner for demokrati på arbeidsplassen, men Norge skilte seg altså ikke ut i 2016. Det gjorde vi heller ikke i 2022, hvor skåren var 52,3. Skåren i 2022 er imidlertid noe og statistisk signifikant høyere enn den var i 2016. Det ser altså ut til at det har vært en positiv utvikling av opplevelsen av lærerdeltakelse blant norske lærere fra 2016 til 2022.

Det har imidlertid vært en dramatisk endring i

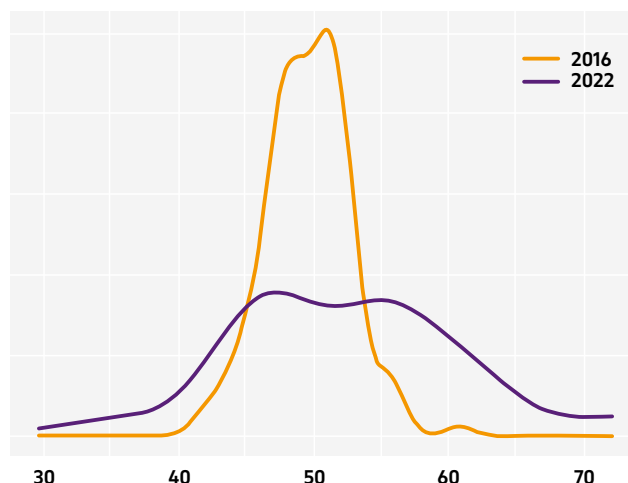
fordelingen av svarene på skolenivå. Mens standardavviket i 2016 var på 3,1, var det økt til 8,4 i 2022. Det har med andre ord blitt betydelig større forskjeller mellom skolene i 2022 når det gjelder opplevelsen som lærerne har av deltakelse, enn det var i 2016. Det har vi illustrert i figur 2.²

Figuren viser at det er et betydelig større antall skoler hvor opplevelsen av deltakelse er høyere i 2022 enn i 2016. Den viser imidlertid også at det er en økning av skoler hvor deltakelsen oppleves som lav. Mens det i 2016 ikke var noen skoler som hadde en skår lavere enn 40, er det nå flere skoler hvor skåren er lavere. Norske skoler har gått i to ulike retninger når det gjelder lærernes deltakelse i skolens virksomhet.

ICCS-dataene spør om hvor mange lærere som er involvert i drift og utvikling av skolen. TALIS-undersøkelsen fra OECD, som omhandler lærerprofesjonalitet, har derimot et spørsmål om hvor stor andel av lærere som er med i ledelsen av skolen. I den siste undersøkelsen, med data fra 2024, er Norge av de totalt 57 landene som skårer lavest når det gjelder deltakelse i ledelse av skolen (OECD, 2025, 178). Det er i seg selv interessant, og også at Finland ligger på den andre siden av skalaen. Mer interessant for oss er at undersøkelsen viser at denne deltakelsen har vært synkende siden forrige TALIS-undersøkelse i 2018. Det gjelder samlet sett for alle de deltagende landene, hvor nedgangen i gjennomsnitt for alle land samlet er på 5,8 prosent. For Norges del er imidlertid nedgangen på 7,6 prosent, og dermed større.³ Demokratiske verdier som dreier seg om deltakelse synes å være svekket.

Instrumentell bruk av demokratiske verdier

Lærerdatabene i ICCS, selv om de er generert gjennom de samme omfattende prosedyrer som elevdataene, kan ha sine svakheter. Det er stor variasjon i hvor mange lærere som har svart på hver skole, og det kan være skjevheter i hvilken type lærere som har svart på hver skole. Man kan likevel ikke undervurdere den dramatiske endringen vi viste til ovenfor, når det gjelder opplevelsen av lærerdeltakelse. Det er vanskelig å forklare denne endringen, men Dahl, Klewe og Skov viste allerede i 2004 at ønsket om å gjøre norsk skole til en lærende organisasjon ikke nødvendigvis innebar å ivareta de demokratiske elementene som lå i teorien om



Figur 2: Tetthetsplott for indeks lærerdeltakelse [*Teachers' perception of teacher participation at school*].

organisasjonslæring (Dahl, Klewe & Skov 2004, 36–37). «Lærende organisasjoner» kan bli et «jernbur» for skolen, like mye som mer byråkratiske og instrumentelle modeller, dersom det ikke følger demokratiske verdier med modellen.

I Kunnskapsløftet var målet at skolen måtte bli en lærende organisasjon (St.meld. nr. 30 (2003–2004), 3). I dagens læreplan er det det profesjonelle læringsfellesskapet som er målet. Like mye som «organisasjonslæring» kan det profesjonelle læringsfellesskapet bli forstått som et instrumentelt virkemiddel, hvor det definerer noe skolene skal ha eller bli, uten at det ivaretar demokratiske verdier som medvirkning og medbestemmelse (Hodgson & Reynolds, 2005). Hvem er det som bestemmer hva et profesjonelt læringsfellesskap skal være? Ledelsen? Forskere? Lærerne selv? Andre krefter utenfor skolen?

Resultatene fra ICCS viser at muligheten for deltakelse i utforming av skolens praksis oppleves av lærerne som økt på noen skoler og som minsket på andre skoler. TALIS-dataene viser en betydelig nedgang i andelen av lærere som opplever at de er delaktige i ledelsen av skolen. Denne nedgangen gir ikke svar på spørsmålet Dahl og Irgens stilte om hvorvidt læreplanen i tilstrekkelig grad fremmet demokratiske verdier, ikke bare for elevene, men også lærerne.

LITTERATUR

- DAHL, T. & IRGENS, E.J. (2021). Making Schools into Learning Organizations – Building Capacity for Organizational Learning Through National Competence Programs. I: B. Elkjaer, M.M. Lotz & N.C. Mossfeldt (red.), *Current Practices in Workplace and Organizational Learning*, 185–201. Springer.
- DAHL, T. & IRGENS, E.J. (2022). Organizational learning the Nordic way: Learning through participation. *The Learning Organization* 29(3), 229–242.
- DAHL, T. & IRGENS, E.J. (2023). Nytt kunnskapsløft – gammel ledelsestenkning? *Bedre skole* nr. 1, 55–57.
- DAHL, T., KLEWE, L. & SKOV, P. (2004). *En skole i bevægelse. Evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- EKSPERTGRUPPA OM LÆRERROLLEN. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- EMERY, F. & THORSRUD, E. (1976). *Democracy*

at work: the report of the Norwegian industrial democracy program. Leiden: Martinus Nijhoff Social Sciences Division.

HERBST, P.G. (1962). *Autonomous group functioning: an exploration in behaviour theory and measurement*. London: Tavistock.

HERBST, P.G. (1977). *Alternativ til hierarkisk organisasjon*. Oslo: Tanum-Norli.

HODGSON, V. & REYNOLDS, M. (2005). *Consensus, difference and 'multiple communities' in networked learning*. Studies in Higher Education.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2017). Overordnet del. Hentet 1. november 2018. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>.

OECD. (2025). *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*. Paris: OECD.

SCHULZ, W., AINLEY, J., FRAILLON, J., LOSITO, B., AGRUSTI, G., DAMIANI, V. & FRIEDMAN, T. (2024). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge*. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022. International Report. Cham: Springer.

ST.MELD. NR. 30. (2003–2004). *Kultur for læring*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.

STOLL, L. & KOOLS, M. (2017). The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community* 2(1), 2–17. <https://doi.org/10.1108/jpcc-09-2016-0022>.

THORSRUD, E. & EMERY, F. (1964). *Industrielt demokrati: representasjon på styreplan i bedriftene? Noen norske og utenlandske erfaringer*. Oslo: Universitetsforlaget.

THORSRUD, E. & EMERY, F. (1969). *Mot en ny bedriftsorganisasjon: eksperimenter i industrielt demokrati*. Oslo: Tanum.

WENDELBOG, C., DAHL, T., RØE, M. & BULAND, T. (2020). *Elevundersøkelsen 2019. Analyse av Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser*. NTNU Samfunnsforskning (Trondheim).

Det kan være andre forhold enn læreplanen som er årsak til denne utvikling. Det er uansett en oppfatning blant lærere på flere skoler at muligheten for aktiv deltakelse i utformingen av skolens virksomhet i dag er mindre enn den var for bare noen år siden.

Denne utviklingen kan heller ikke gi direkte svar på spørsmålet om hvorfor kunnskapen om demokrati og medborgerskap blant norske elever er så sterkt fallende de siste årene. Men den viser at vi bør tenke bredere om demokrati enn at det bare gjelder elevene. Det bør spesielt være tilfelle dersom vi er opptatt av ikke bare kunnskap, men også ferdigheter og holdninger. Det er, som ICCS-dataene viser, lettere å utvikle disse dersom skolen også ivaretar de demokratiske verdiene vi forventer at elevene skal være i besittelse av.

Dataene fra ICCS antyder at vi må forstå demokrati i skolen som en egenskap ved skolens indre liv, ikke bare som et tema for undervisning. Når lærere opplever reell medvirkning, samarbeid og tillit, skaper det læringsmiljøer der demokratiske verdier faktisk praktiseres – og der elever lettere utvikler den forståelsen og dømmekraften læreplanen forutsetter.

Utviklingen de siste årene tydeliggjør faren som ligger i at demokratiske idealer i skolen gradvis blir instrumentalisert, styrt ovenfra og kan miste sin forankring i kollektive prosesser blant lærerne. Skal skolen være en demokratisk institusjon i praksis, må læreres profesjonelle fellesskap også være demokratiske.

NOTER

- Vi har gjennomført en såkalt sti-analyse med hjelp av såkalt strukturell ligningsmodellering (structural equation modellling). Analysen er gjennomført med hjelp av dataprogrammet Stata, og dataene for analysen er tilgjengelige for nedlasting på International Education Associations (IEA) hjemmesider (<https://www.iea.nl>).
- Figuren viser et tetthetsplott av lærersvarene på skolenivå. Et tetthetsplott er en standardisering av frekvensfordelingen ved at arealet under fordelingen er 1. Arealet under de to grafene i figuren er dermed det samme.
- TALIS 2024 Database, Tabell 5.15.



Thomas Dahl er professor ved Institutt for lærerutdanning, NTNU og forsker innen lærerutdanning, profesjonsutvikling og pedagogisk praksis. Han har særlig arbeidet med hvordan lærere utvikler profesjonell kunnskap, og hvordan lærerutdanning kan styrkes

som forskningsbasert praksisfelt. Dahl ledet også ekspertutvalget om lærerrollen (2015–2016), oppnevnt av Kunnskapsdepartementet.



Joakim Caspersen er forsknings-sjef og forsker 1 ved NTNU Samfunnsforskning, der han arbeider med temaer som profesjonsutvikling, utdanning og inkludering og tverrfaglig samarbeid. Han har særlig forsket på nyutdannede lærere og utvikling av profesjonell kompetanse i skole og oppvekstsektor. Caspersen deltar også i flere internasjonale prosjekter.



Hvordan lærere kan bidra til utvikling uten å være ledere

»»» Av Maiken Risan

I norske skoler finnes det en rekke roller, for eksempel ressurslærere, som gir lærere mulighet til å være pådrivere for skoleutvikling uten å forlate klasserommet. Så langt vet vi lite om hva disse rollene innebærer, og hvilke faktorer som muliggjør eller begrenser deres innflytelse på skoleutvikling.



Imange land ser vi at økt oppmerksomhet blir rettet mot læreres profesjonelle utvikling og karrieremuligheter (Alvehus mfl., 2019; Grainger mfl., 2020), og studier har identifisert sammenhenger mellom tilgangen til profesjonelle utviklingsmuligheter og økt ønske om å bli i læreryrket (Sandberg mfl., 2016). Internasjonalt har etableringen av lærerroller som kombinerer klasseromsundervisning med utviklingsansvar blitt sett på som en nøkkelstrategi for å beholde kvalifiserte lærere og styrke profesjonelle læringsfellesskap (van der Heijden mfl., 2018). I Norge, derimot, har karrieremulighetene for lærerprofesjonen tradisjonelt vært begrenset til skoleledelse, eller videreutdanninger innenfor emner som spesialpedagogikk eller veiledning. Begreper som *teacher leadership* – lærerledelse – er lite kjent, og tidligere forsøk som *lærerspesialistordningen* ble raskt avviklet, blant annet på grunn av uklare forventninger og en sterk kultur for likhet og autonomi i norske skoler (Lorentzen, 2019, 2020; Lødding mfl., 2021).

Det har den siste tiden vært en politisk ambisjon å gjøre læreryrket mer attraktivt, blant annet gjennom tydeligere utforming av læreres karriereveier og kompetanseutvikling (NOU 2022:3; Kunnskapsdepartementet, 2024, 2025). Den ferske strategien *System for kompetanse- og karriereutvikling for ansatte i barnehage og skole* (2025) spesifiserer få karrieremuligheter for lærere som ønsker å beholde kontakten med klasserommet. Til

tross for få etablerte karriereveier er det likevel etablert en rekke lærerroller med utviklingsansvar gjennom lokale initiativer, og mange lærere kombinerer klasseromsoppgavene med oppgaver som for eksempel resurslærer eller lese- og skriveveileder. Disse rollene er svært lite utforsket, og vi vet lite om deres bidrag til skoleutvikling.

Denne artikkelen er basert på en studie (Risan, upublisert) som retter søkelyset mot ulike lærerroller som er etablert i norske skoler for å være pådrivere for skoleutvikling. Gjennom intervjuer med lærere, skoleledere, lærerutdannere og skoleeiere utforsker studien hvordan disse rollene oppfattes, og hvilke faktorer som påvirker deres legitimitet og innflytelse på skoleutvikling. Studien synliggjør hvordan disse rollene kan styrke *profesjonalisering innenfra* (Mausethagen & Helstad, 2022), men også hvordan manglende strukturer og formalisering utfordrer deres legitimitet.

Lærerprofesjonens karrieremuligheter og lærerlederroller

Forskning som omhandler lærerlederskap, viser at slike roller kan bidra til både individuell vekst og kollektiv utvikling. Roller som innebærer lærerlederskap, innebærer gjerne tre hovedområder: 1) å ha en dypere forståelse for egen praksis og sammenhengen mellom egen praksis, andres praksis og det større utdanningssystemet, 2) med dette som utgangspunkt kunne påvirke skolens praksiser tilknyttet

læring og undervisning og 3) å være i en posisjon der man har nok ressurser til å kunne påvirke og sikre varig endring (Criswell mfl., 2008, s. 5).

Individuelt opplever lærere med lederroller at de får økt sin kompetanse og forbedret sin undervisningspraksis (York-Barr & Duke, 2004). Kollektivt spiller de en viktig rolle i å bygge profesjonelle læringsfellesskap og støtte kollegers utvikling (Harris & Jones, 2017). Forskning fra Sverige har for eksempel vist at lærere med spesifikke utviklingsoppgaver kan avlaste kolleger og skape mer tid til undervisningsforberedelser (Alvehus mfl., 2021). Lærerledere fungerer ofte som brobyggere mellom klasserommet og skoleledelsen, noe som gir dem en unik posisjon når det gjelder å fremme kollektiv utvikling (Abrahamsen & Helstad, 2024).

Samtidig identifiserer forskningen hvordan lærerlederroller kan støte på en rekke barrierer, blant annet uklare forventninger og manglende formell autoritet (Harris & Muijs, 2005). I den nordiske konteksten har studier vist at lærere med spesialiserte roller har en tendens til å nedtone sin kompetanse for å unngå hierarkiske skiller (Lorentzen, 2020; Grimm, 2020). Dette kan begrense deres evne til å påvirke kollektive utviklingsprosesser.

Med denne artikkelen ønsker jeg å kunne bidra med ny kunnskap om lærere som pådrivere for skoleutvikling. Det skal jeg gjøre gjennom å belyse roller som er initiert og etablert *lokalt* i norske skoler, og altså ikke gjennom nasjonale reformer initiert *ovenfra* i

form av utdanningspolitiske føringer (Mausethagen & Helstad, 2022). Ved å ta for meg roller som er forankret i lokale utviklingsbehov, håper jeg denne artikkelen kan gi økt kunnskap om hvordan slike roller kan bidra til *profesjonalisering innenfra* (Mausethagen & Helstad, 2022), samtidig som den retter oppmerksomhet mot utfordringer knyttet til legitimitet og innflytelse.

Metode og deltakere

Studien er basert på kvalitative intervjuer med 11 informanter (se tabell 1). Informantene representerer fire ulike kommuner og har varierende erfaring

og ansvar tilknyttet skoleutvikling. Rollene i denne studien er primært etablert innenfor lokale initiativer tilknyttet desentralisert ordning for kompetanseutvikling (Meld. St. 21, 2016–2017), der oppgaver for eksempel omhandler arbeid med lesing og skriving eller implementering av læreplanen LK20.

Intervjuene var semistrukturerte og varte omtrent én time. Lærerne ble spurt om motivasjon, ansvar og samarbeid, mens skoleledere, lærerutdannere og skoleeiere reflekterte over intensjoner og forventninger til rollene. Noen intervjuer ble gjennomført

med både lærere og ledere til stede, noe som ga interessante refleksjoner, men som også kan ha påvirket lærernes åpenhet (Kvale & Brinkmann, 2009). Analysen fulgte en tematisk tilnærming (Clarke & Braun, 2017), der transkriberte data ble kodet og analysert i NVivo. Kodingen var abduktiv (Cresswell, 2013), med teoretisk forankring i *profesjonalisering innenfra* og *ovenfra* (Evetts, 2003, 2013; Mausethagen & Helstad, 2022) og *lærere som endringsagenter* (Fullan, 1993). I det følgende skal jeg presentere noen hovedtrekk fra funnene.

Tabell 1. Deltakere

	NAVN (FIKTIVE)	HOVEDSTILLING	ROLLE TILKNYTTET SKOLEUTVIKLING
1.	Camilla	lærer på en kombinert barne- og ungdomsskole	jobber 50–100 % som <i>utviklingsleder</i>
2.	Tom	lærer på videregående skole	er frikjøpt 20 % av et universitet i <i>kombinert stilling</i> for å drive skoleutvikling ved andre skoler
3.	Klara	lærer på barneskolen	jobber som <i>ressurslærer</i> , avsatt 2 timer hver uke
4.	Eva	lærer på en kombinert barne- og ungdomsskole	jobber som <i>ressurslærer</i> , avsatt 2 timer hver uke
5.	Sofia	skoleleder	
6.	Judith	lærer på en ungdomsskole	jobber 30 % som <i>skrive- og leseveileder</i>
7.	Peter	skoleleder	
8.	Leah	lærer på en barneskole	jobber 60 % som <i>digitalveileder</i>
9.	Vera	skoleeier (liten kommune)	
10.	Amy	skoleeier (stor kommune)	
11.	Kathrine	lærerutdanner	involvert i en rekke skoleutviklingsprosjekt gjennom desentralisert kompetanseutvikling

Broen mellom skoleledelse og klasserom

En av de viktigste oppgavene som ligger til lærerroller med utviklingsansvar, er å fungere som et bindeledd mellom skolens ledelse og lærerstaben. Skoleleder Peter og skoleeier Vera omtaler lærerrollene som «laget rundt rektor». De peker på det å kunne visualisere for lærerkollegiet «den røde tråden» mellom utviklingsprosjektene som en hovedintensjon ved å innføre slike roller. Ved å delta i ledermøter, planmøter og utviklingsgrupper sørger de for at klasseromsperspektivet blir tatt med når skolen tar sine beslutninger. Samtidig skal de også sørge for at utviklingsarbeidet blir forankret i lærerstaben. Skoleeier Amy forklarer dette slik:

Disse lærerne skal ha mandat til å være pådrivere for utvikling på sin skole. Det å ha slike lærere med i plangrupper og andre møter gir utviklingsarbeidet mer legitimitet i lærerstaben. Hvis disse lærerne står utenfor ledermøtene – eller kanskje de er inkludert, men de mangler legitimitet der – da mister utviklingsprosjektene legitimitet blant lærerne og får ingen varig effekt.

Også lærerutdanner Kathrine peker på hvor viktig det er å inkludere lærere med dedikerte utviklingsroller i møter der beslutningene blir tatt:

Vi må ha med lærere på hvert eneste steg av prosessen. Jeg vil ha den brutale sannheten; føles dette utvi-

klingsarbeidet relevant? Det spiller ingen rolle om skoleledere er involvert, vi må forankre arbeidet i hver eneste lærer.

Utviklingsleder Camilla minner om at lærere i slike roller må ha legitimitet til å representere lærerstemmen:

Vi kan ikke alltid ha demokratiske prosesser der hver eneste stemme blir hørt. Noen bør ha mandatet til å kunne ta noen avgjørelser og gå tilbake til lærerkollegene og si: «Sånn skal vi gjøre det».

For å kunne påvirke skoleutviklingsarbeidet både i ledergruppen og i lærerkollegiet peker informantene på behovet for at skolene er åpne for mellomledelse. Dette er det ikke rom for på Tom sin skole, og han driver derfor kun med utviklingsarbeid ved andre skoler:

På denne skolen er du enten lærer eller leder. Det er ikke noe mellom der. Lærere involveres ikke i avgjørelser på ledernivå.

Oppsummert innebærer det å ha innflytelse på utviklingsarbeid derfor å ha legitimitet både blant ledere og lærere. Deltakelse i møter gjør det mulig for lærere med ansvar for utviklingsarbeid å bidra til beslutningsprosesser og representere lærernes perspektiver.

Tilrettelegger, ikke leder

Til tross for at lærerrollene er etablert for å være pådrivere innenfor ulike

sider ved skoleutvikling, er flere av deltakerne opptatt av at disse lærerne ikke skal bli oppfattet som ledere. De blir heller beskrevet som tilretteleggere som skal veilede og inspirere kolleger. Skoleeier Vera understreker hvor viktig det er at man får fram kompetansen og ansvaret som følger med slike roller. Det kan man for eksempel gjøre ved å bruke titler som «skrive- og leseveiledere» framfor «spesialister»:

Hvis vi ser på arbeidsbeskrivelsen til disse rollene, der står det spesifisert flere viktige verb: Å *bidra*, det er et tydelig verb, å bidra til dialog, kollektiv utvikling. Også det å *styrke*, *veilede*, *delta*, *fasilitere* og *støtte*. De skal være positive pådrivere for utvikling. Men de skal ikke lede, det er skoleleders ansvar.

På den andre siden er skoleledere Peter og Sofia opptatt av å oppfordre ressurslærerne ved sin skole til å våge å tydeliggjøre sin kompetanse og innflytelse. Sofia påpeker at slike lærere ofte har uformell makt gjennom kompetanse og deltakelse i beslutninger, og legger vekt på at denne uformelle innflytelsen må utnyttes, slik at den fremmer endring og profesjonell vekst. I tråd med dette uttrykker lærerne med utviklingsansvar interesse og engasjement for å kunne påvirke skolens praksis, og forklarer hvordan de legger til rette for kollektive utviklingsprosesser i lærerstaben, for eksempel gjennom å modellere utviklingsarbeid eller initiere aksjonslæringsssykluser.

Deltakerne uttrykker videre interesse for å kunne være enda tettere koblet på sine kollegers profesjonelle utvikling, for eksempel gjennom observasjon og veiledning. Samtidig er de opptatt av å ikke «presse seg på» andre lærere (Eva). Camilla benytter tittelen «veileder» i stedet for «utviklingsleder» om sin egen rolle, og savner en tydeligere ansvarsavklaring:

Lærerne snakker gjerne med meg om utviklingsarbeid i lunsjpausen, men det blir mest snakk om konkrete hendelser som har skjedd. Det er ingen som har invitert meg inn i klasserommet for å observere noe, og jeg vil jo ikke presse meg på. Vi må heller forsøke å avklare hva denne rollen innebærer, hva slags veilederrolle skal jeg ha ovenfor mine kollegaer? Da blir det gjerne heller at jeg modellerer hvordan en utfordring kan løses, for eksempel.

Ressurslærer Eva forklarer ambivalensen i å ønske å påvirke andre uten å bli oppfattet som representant for det som kommer «ovenfra»:

Jeg synes det er ubehagelig å sette meg selv «over» andre. Jeg antar ofte at alle gjør det samme som meg, men jeg har blitt mer bevisst på at kanskje jeg gjør noe som andre kan lære av.

Lærere med utviklingsansvar anses som viktige tilretteleggere som kan modellere og veilede kollektive

prosesser, men det er en tydelig grense mellom deres rolle og formell ledelse. Her synliggjøres derfor behovet for å kunne balansere mellom det å ønske å påvirke profesjonsfellesskapets utvikling og det å respektere skolens tradisjonelle flate struktur og kollegers individuelle autonomi.

Å ha «x-faktoren»

For å beskrive egenskaper og kvalifikasjoner assosiert med lærerroller med ansvar for utvikling fokuserer informantene mer på personlige egenskaper enn formell kompetanse. Skoleorganisator Amy beskriver «x-faktoren» som evnen til å bruke sin posisjon og innflytelse effektivt:

Noen har den driven og får stemmen sin hørt, mens andre ikke gjør det. Det er den x-faktoren.

Skoleleder Peter understreker også at det gjelder å rekruttere «de rette personene» til disse rollene:

Ressurslærerrollen fungerer når vi har de rette folkene. Du må tørre å stå frem, ta ansvar og bruke kompetansen din. Vi har hatt folk i slike roller som du aldri hører fra.

Videre forklarer skolelederne at de gjerne oppfordrer erfarne lærere til å søke slike roller. Sofia utdyper:

Vi oppmuntrer de med potensial – de som liker utvikling og forstår at det tar tid.

I tråd med dette forklarer Klara at hennes kredibilitet blant kolleger og ledelse gjør henne i stand til å drive utviklingsarbeidet:

Jeg har alltid hatt ulike ansvarsområder og kred blant kollegene mine. Det er helt essensielt.

For noen, som Tom, kan dette være problematisk, da manglende tillit fra ledelsen begrenser hans muligheter til å bidra til utviklingsarbeidet, til tross for at han er ansvarlig for utviklingsarbeid ved andre skoler:

Mine ledere ser meg ikke som en ressurs. Jeg tror de synes jeg er for krevende.

Lærerne selv understreker videre at personlig engasjement er viktig, og peker på at motivasjonen for å ta på seg slike roller ligger i ønsket om å utvikle seg selv og sitt eget arbeid med elevene. Leah påpeker at rollen gir økt motivasjon inn mot de vanlige undervisningsoppgavene:

Disse ansvarsområdene gir deg legitimitet og tillit. Når folk blir vist tillit, gjør de en bedre jobb. Du kjeder deg hvis du skal gjøre det samme hver dag. Lærere trenger flere utfordringer.

Fordi disse rollene er lokalt initiert, finnes det ingen nasjonale krav til kvalifikasjoner for de ulike lærerrollene. Likevel tilbyr flere kommuner kompetanseheving gjennom kurs, seminarer

eller nettverk. For eksempel har Judith kompetanse som lese- og skriveveileder gjennom kommunens etterutdanning, og understreker at slike formelle kvalifikasjoner gir legitimitet:

De etterutdanningskursene vi har tatt, gir oss legitimitet. Det er viktig å vite hva som forventes av oss, fordi det gjør at rollen blir tydeligere for alle.

Oppsummert synliggjør funnene hvordan personlige egenskaper som engasjement, tillit og «kred» blant både kolleger og ledere er avgjørende for lærerrollenes innflytelse på skoleutvikling.

Tre hovedmønstre

Denne artikkelen har undersøkt lærerroller som er etablert for å være pådrivere for utviklingsarbeid. Ved å belyse oppfatninger av legitimitet og innflytelse på skoleutvikling gir studien verdifull innsikt i hvordan lokalt etablerte lærerroller fungerer i praksis, og framhever tre hovedmønstre.

For det første viser funnene hvordan lærere med slike roller inntar posisjoner som brobyggere mellom skoleledelse og lærerstab. Deres deltakelse i beslutninger på ledelsesnivå gir dem legitimitet når det gjelder å drive utvikling, og sikrer at utviklingsarbeidet er relevant for lærernes arbeid og

forankres i skolens profesjonsfelleskap. Dette funnet samsvarer med tidligere studier som fremhever det å åpne opp for mellomledere som kan bidra til å bygge bro mellom klasseromspraksis og skoleledelse (Abrahamsen & Helstad, 2024; Harris & Jones, 2017; Wenner & Campbell, 2017).

For det andre identifiserer studien hvordan lærere med ansvar for utviklingsarbeid balanserer ledelse av kollektive utviklingsprosesser og lærerkollegers individuelle autonomi. Lærerne fungerer som tilretteleggere og uformelle ledere, men mangelen på klare rollebeskrivelser og bekymringer for å sette seg selv i en hierarkisk stilling over andre lærere kan begrense deres innflytelse. Det er interessant at lærere med utviklingsansvar selv uttrykker et ønske om å kunne bidra mer til lærerkollegers profesjonelle utvikling, for eksempel gjennom kollegaobservasjon. Dette er i samsvar med funn fra tidligere forskning på lærerspesialister (Lødding mfl., 2021) og førstelærere (Grimm, 2020). Likhetskulturen i norsk skole kan gjøre det vanskelig for personer med slike lærerroller å få gjennomslag som endringsagenter.

Et siste mønster er at rekruttering til slike roller ofte er basert på personlige egenskaper heller enn formell kompetanse. Dette kan begrense

hvem som oppfordres til å tre inn i slike roller, og påvirker hvem som får bidra til ulike prosesser for profesjonell utvikling. Forskning fra andre land viser at formell kompetanse og klare forventninger kan bidra til å styrke legitimiteten til slike lærerroller (Harris & Muijs, 2005), noe som bekreftes av deltakerne som peker på eksisterende kvalifikasjonskrav som legitimerende.

Avsluttende refleksjoner

Denne studien har pekt på noen momenter som kan være viktige for læreres profesjonelle utvikling. For politikere og aktører som er involvert i systemer for kompetanseutvikling og karriereveier, vil jeg understreke behovet for å bygge på etablerte roller og tydelig definere disse som kombinasjoner av undervisning og utviklingsansvar.

Studien viser også hvor viktig det er at man utforsker og nyanserer perspektivet på lærerledelse i norske skoler, og da særlig i lys av hvor få muligheter lærere har når det gjelder å bidra til skolens utvikling uten å måtte bli skoleledere. Dette kan øke yrkets attraktivitet og sikre lærernes profesjonelle utvikling. I tillegg påpekes at formalisering av lærerroller må balanseres med de lokale utviklingsbehovene.

LITTERATUR

- ABRAHAMSEN, H. & HELSTAD, K. (2024). Teacher leadership: leading professional learning among peers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69(3), 636–650. <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2323652>
- ALVUNGER, D. (2015). Towards new forms of educational leadership? The local implementation of förstelärare in Swedish schools. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(3), 22–66.
- ALVEHUS, J., EKLUND, S. & KASTBERG, G. (2019). Inhabiting institutions: Shaping the first teacher role in Swedish schools. *Journal of Professions and Organization*, 6(1), 33–48. <https://doi.org/10.1093/jpo/joy019>
- ALVEHUS, J., EKLUND, S. & KASTBERG, G. (2021). To strengthen or to shatter? On the effects of stratification on professions as systems. *Public Administration* 99(2), 371–386. <https://doi.org/10.1111/padm.12695>
- CLARKE, V. & BRAUN, V. (2017). Thematic analysis. *Journal of Positive Psychology* 12(3), 297–298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- CRISWELL, B.A., RUSHTON, G.T., NACHTIGALL, D., STAGGS, S., ALEMDAR, M. & CAPELLI, C. (2018). Strengthening the vision: Examining the understanding of a framework for teacher leadership development by experienced science teachers. *Science Education*, 102, 1265–1287. <https://doi.org/10.1002/sce.21472>
- EVETTS, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World. *International sociology*, 18(2), 395–415. <https://doi.org/10.1177/0268580903018002005>
- EVETTS, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61(5–6), 778–796.
- FULLAN, M.G. (1993). Why Teachers Must Become Change Agents. *Educational Leadership*, 50(6), 12–17.
- GRAINGER, C.H., ALLEN, J., SNOEK, M., HENS, L., LIVINGSTON, K. & LAUGESSEN, H. (2020). *Supporting teacher and school leader careers: A Policy Guide*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/972132>
- GRIMM, F. (2020). The first teacher as the elephant in the room – forgotten and hidden teacher leadership perspectives in Swedish schools. *Research in Educational Administration & Leadership*, 5(2), 454–483.
- HARRIS, A. & MUIJS, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Open University Press.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2025). System for kompetanse- og karriereutvikling for ansatte i barnehage og skole. Strategi. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/system-for-kompetanse-og-karriereutvikling-for-ansatte-i-barnehage-og-skole/id3098922/>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2024). Strategi for rekruttering til lærerutdanningene og læreryrket 2024–2030. Strategi. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-larerrekruttering/id3025152/>
- KVALE, S. & BRINKMANN, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. SAGE
- LORENTZEN, M. (2019). Teacher Specialists and the Boundaries They Encounter: Towards a Nuanced Understanding of Teachers' Perspectives of Specialised Teacher Roles. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5), 677–691. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1595719>
- LORENTZEN, M. (2020). Principals' positioning of teacher specialists: between sensitivity, coaching, and dedication. *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1737240>
- MAUSETHAGEN, S. & HELSTAD, K. (2022). *Skoleutvikling – i forskning, politikk og praksis*. Cappelen.
- MELD. ST. 21. (2016–2017). Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen. Oslo: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- NOU 2022:13 (2022). Med videre betydning. Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-13/id2929000/>
- RISAN, M. (ikke publisert). Locally established specialised teacher roles: Perceptions of their legitimacy and impact on school development (under fagfelleevaluering)
- VAN DER HEIJDEN, H.R.M.A., BEIJAARD, D., GELDENS, J.J.M. MFL. (2018). Understanding teachers as change agents: An investigation of primary school teachers' self perception. *Journal of Educational Change* 19, 347–373 (2018). <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9320-9>
- YORK-BARR, J. & DUKE, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543074003255>



»» Maiken Risan er førsteamanuensis i pedagogikk ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning (GFU), OsloMet. Hun er utdannet lærer og har jobbet flere år i skolen. Hennes forskningsinteresser er blant annet læreres profesjonelle utvikling, profesjonskunnskap og samarbeid mellom lærerutdanning og skole.





Hjemmeundervisning

Samfunnets ansvar og pedagogiske muligheter

»» Av Vegard Kvam

Hjemmeundervisning er en rettighet det er viktig å hegne om. Det er samtidig nødvendig at samfunnet etablerer flere og klarere ordninger og regler for privat undervisning, slik at vi kan sikre at opplæringsplikten blir oppfylt.

Debatten om forholdet mellom privat og offentlig utdanning i Norge dreier seg som regel om private skoler – både de ideelle og de kommersielle. Spørsmålet som stadig dukker opp, er om slike skoler på sikt kan true fellesskolens mål om samfunnsintegrasjon, sosial utjevning og demokratisk deltakelse. Vi skal ikke lete lenge i stortingsforhandlinger bakover i historien for å finne mange og sterkt ideologiserte debatter om privatskolenes plass i utdanningssystemet. Langt mindre oppmerksomhet har vært rettet mot hjemmeundervisning i politisk sammenheng. Med noen få unntak har heller ikke pedagoger og forskere funnet undervisningstypen interessant.

En mulig forklaring er at hjemmeundervisning aldri har hatt noen vesentlig økonomisk betydning for samfunnet. Dessuten har hjemmeundervisning i lange tider vært et marginalt fenomen målt i antall barn. *Grunnskolen Informasjonssystem* (GSI) for 2024/25 viser at det er registrert 382 barn som får grunnopplæring hjemme etter opplæringsloven § 22-5. Totalt ble det registrert 631 369 elever i grunnskolen det samme skoleåret.

Dette er situasjonen i dagens Norge – men den kan endre seg. For ti år siden var tallet på hjemmeunderviste barn 117. I land som USA, Japan, Frankrike og England er hjemmeundervisning ikke bare etablert som et varig alternativ til skoleopplæring, men også i betydelig vekst som følge av samfunnsendringer. Og er nær 400 hjemmeunderviste barn et så lite tall at det forsvaret en manglende politisk og pedagogisk oppmerksomhet? Med denne artikkelen ønsker jeg bidra til et ordskifte om muligheter og utfordringer ved ulike måter barn kan oppfylle opplæringsplikten på.

Utdanning som samfunnsansvar

Når hjemmeundervisning omtales i offentligheten, skjer det som oftest i media. Det har vært saker i dagspressen om barn som har vært utsatt for omsorgssvikt, om isolasjon og bekymringer for ensrettet undervisning. Den store fortellingen i media er at hjemmeundervisning kan skape sårbare situasjoner for barn, både når det gjelder personlig og sosial utvikling og forutsetninger for å kunne delta i samfunnsliv på lik linje med jevnaldrende som går i skole.

Om fortellingen yter hjemmeundervisningen rettferdighet, er et spørsmål i seg selv. Men uansett er utdanning en barnerett og med det også et samfunnsansvar. I Norge har denne retten grunnlovsværn (Grunnloven, 1814/2014, §

109). Samtidig er det et etablert prinsipp, både nasjonalt og internasjonalt, at foreldre og foresatte har frihet til å velge hvilken form for opplæring barna skal ha. Dette følger av en rekke internasjonale konvensjoner som Norge har sluttet seg til (EMK 1950, protokoll nr. 1 art. 2; Menneskerettsloven 1999; SP 1966, art. 18 pkt. 4; UNESCO 1960, art. V pkt. 1b; United Nations, 1948, art. 26.3; ØSK 1966, art. 13 pkt. 3). Etter norske regler er hjemmeundervisning definert som et likestilt alternativ til den offentlige skolen, på samme måte som private skoler (Opplæringslova, 2023, §2-2).

Med dette innebærer samfunnsansvaret å finne frem til ordninger som respekterer foreldre og foresattes rett til å velge opplæringsform, og som samtidig sikrer barns rett til utdanning som holder tilstrekkelig kvalitet. Hvordan kan vi forstå og balansere særtrekkene ved hjemmeundervisning som grunnopplæring på den ene siden og samfunnets ansvar for barnet og dets utdanning på den andre? Det er ingen tvil om at både offentlige og private skoler representerer typer opplæring som er regulert og har etterprøvbare ordninger for kompetansekrav, kvalitetsvurdering og tilsyn. Den tredje måten man etter norske regler kan gjennomføre opplæringsplikten på, skiller seg ut fra de to første, dels av nødvendighet, men det fins også unødvendige forskjeller.

Underregulert opplæring og tilsyn

Etter opplæringsloven (2023) har foreldre/foresatte plikt til å melde fra til bostedskommunen dersom barn skal få grunnskoleopplæring hjemme. Loven stiller få krav til hva en slik melding må inneholde. I forarbeidene heter det bare at den bør angi tidspunkt for oppstart av hjemmeundervisningen samt navn på barnet og på den voksne som skal stå for den daglige undervisningen. Kommunens oppgave er deretter å sørge for at det føres tilsyn med hjemmeundervisningen innen tre måneder etter at meldingen er mottatt (Prop. 57 L (2022–2023), Til § 22-5 Privat grunnskoleopplæring i heimen).

Tilsynet blir med dette samfunnets virkemiddel for å sikre at barns rett til utdanning blir oppfylt. Det er kommunene som utpeker tilsynslærere. I praksis skjer tilsynet én til to ganger i året. I Utdanningsdirektoratets veiledning om hjemmeundervisning heter det at tilsynet «som regel» skal gjennomføres på den folkeregistrerte adressen til barnet (Utdanningsdirektoratet, 2025, 20. mai). Norsk hjemmeundervisningsforbund, som er en frittstående

interesseorganisasjon som formidler informasjon om regler og ordninger for hjemmeundervisere, presiserer at hjemmebesøk fra kommunen «er ikke en del av tilsynet, med mindre familien selv ønsker det». Tilsyn foregår også andre steder, ved en lokal skole, i et bibliotek eller i et samfunnshus (Norsk hjemmeundervisningsforbund, u.å.). Den enkelte tilsynslærer vurderer selv om det er nødvendig å møte barna som får hjemmeundervisning, eller om det rekkes å samtale med hjemmeunderviserne.

Etter møte med hjemmeundervisere skriver tilsynslærere en rapport som sendes til kommunen hvor familien er bosatt. Det er utarbeidet forslag til oppsett som beskriver hvordan et tilsyn bør gjennomføres, og hva en rapport bør inneholde. I slike oppsett heter det blant annet at tilsynslærere bør påse at hjemmeundervisere har «en viss grad» av plan og struktur, og at undervisningen behandler «de mest sentrale emner for klassetrinnet i kjernefagene» (Sveio-modellen). Det er rimelig å anta at slike oppsett brukes, men det finnes ingen nasjonalt gjeldende bestemmelse for hvordan undervisningspraksisen skal vurderes og rapporteres til kommunene. Hjemmeunderviste barn deltar som hovedregel heller ikke i skolers kartleggingsprøver, undervisvurdering eller sluttvurdering.

Konklusjonen blir at kvalitetssikring av hjemmeundervisningen og oppfølging av barna fra samfunnets side avhenger av den enkelte kommunes praksis, og med det også av den enkelte tilsynslærers valg og vurderinger. På den ene siden kan vi forstå dette som et tillitsbasert system, hvor kommuner og tilsynslærere har handlingsrom og autonomi til å finne løsninger og til å etablere en praksis som tjener de hjemmeunderviste barna ut fra lokale forhold og kjennskap til barna. På den annen side kan vi forstå dette som et sårbart system, hvor barns utdanningsrett kan glippe som følge av lokale praksiser i Kommune-Norge. Saken nå er uansett ikke om det gjøres gode vurderinger av tilsynslærere i dag, men å sette søkelys på mulige sårbarhetspunkter slik at disse kan diskuteres. Sammenlignet med regelverk for opplæring i offentlige og private skoler fremstår hjemmeundervisning som et område med påfallende svak regulering og med svakt sikkerhetsnett. Kommunenes handlingsrom og selvstyre kan føre til betydelige variasjoner både mellom kommuner og mellom tilsynslærere.

Lovgivernes intensjon med kommunalt tilsyn er imidlertid klart. Intensjonen er å sikre et vern for

hjemmeunderviste barn ved at samfunnet kan fange opp tilfeller hvor retten til opplæring ikke blir oppfylt. Dersom tilsyn avdekker mangler, kan det gis pålegg om skolegang. Et slikt pålegg vil nødvendigvis gripe inn i foreldre/foresatte sin rett til å fritt velge type opplæring, men det har rettslig forankring i opplæringsloven (2023, § 22-5), hvor det heter at hjemmeundervisningen i slike tilfeller ikke er lovlig.

Utfordringen er at vurderinger som danner grunnlag for et pålegg om skolegang, vil være særskilte komplekse. De må ta utgangspunkt i kvaliteten på den undervisningen som allerede er gitt (fortid), og samtidig vurdere grad av sannsynlighet for at undervisningen fremover vil kunne holde et nivå som kan sammenlignes med offentlige eller private skoler (fremtid). Slike vurderinger vil være forbundet med usikkerhet, og ikke minst vil de stille betydelige krav om innsikt i hjemmeundervisningen i praksis.

Samlet sett hviler det her et særlig ansvar på kommunene, og nettopp derfor er det mer enn uheldig at det finnes lite kunnskap om hvordan tilsyn med hjemmeundervisning faktisk gjennomføres i kommunene i dag. Det er flere tiår siden skoleforskere gikk inn i sakene. Heller ikke nasjonale myndigheter registrerer systematisk data om kommunenes tilsynspraksis, men det finnes enkelte undersøkelser som kan gi et bilde. En kartlegging fra 2021 (Statsforvaltaren i Vestland) viser at flere kommuner mangler rutiner for oppfølging av hjemmeunderviste barn. Noen skoler er usikre på hvordan meldinger fra foreldre/foresatte om hjemmeundervisning skal registreres og behandles, og flere kommuner mangler prosedyrer for vurdering av om barn skal kalles inn til skoleprøver eller pålegges særskilt tilsyn. Slik svikt kan innebære brudd på både opplæringsloven og kommuneloven.

Hjemmeunderviseres undervisningskompetanse

En sak er samfunnets ordninger for regler og tilsyn, en annen er kvaliteter ved den pedagogiske praksisen i hjemmene. I skolen sies det at den viktigste faktoren for god undervisning er læreren. Ved hjemmeundervisning vil den viktigste faktoren være foreldre og foresatte.

Uavhengig av om undervisningen foregår i skoler eller i hjemmene, har barna etter reglene rett til en jevn god og kvalitativt likeverdig opplæring. Opplæringen som barna får hjemme, skal svare til den offentlige skolens læreplaner

og fag- og timefordeling. Også hjemmeunderviste barn skal få tilpasset opplæring ut fra evner og forutsetninger, etter loven på lik linje med barn som går i skoler (Prop. 57 L (2022–2023), Til § 22-5 Privat grunnskoleopplæring i heimen; Utdanningsdirektoratet, 2020, pkt. 2). Og dermed tvinger spørsmålet seg frem: Kan det være rimelig å forvente at hjemmeundervisere sannsynliggjør undervisningskompetanse og undervisningsplaner som viser at opplæringen kan holde nødvendig nivå? Og om vi utvider perspektivet: Er det ikke en fornuftig statsoppgave å stille spesifikke krav til hjemmeundervisning, så lenge den skal være en grunnopplæring den offentlige videregående opplæringen skal kunne bygge videre på?

I Norge har kompetansespørsmålet vært til diskusjon helt fra hjemmeundervisning ble en allmenn rett for folk flest tidlig på 1800-tallet. Spørsmålet har vært, og er fremdeles, hva vi kan forstå med en tilstrekkelig kompetanse for at hjemmeundervisning kan dekke offentlige krav til oppfyllelse av opplæringsplikten. De fleste land i Europa aksepterer hjemmeundervisning som en mulig oppfyllelse av opplæringsplikten, men forskningsrapporten *Home education policies in Europe* (2018), som dekker 38 europeiske land, viser også at halvparten av landene har valgt å stille spesifikke krav til hjemmeunderviseres utdanning (EU, 2018). Norge er ikke blant disse landene. På et vis kan vi si at det allerede finnes kompetansekrav til hjemmeundervisere, i og med at disse implisitt er nedfelt i form av formaliserte opplæringsmål som undervisningen er forpliktet å nå. Samtidig er ikke kompetansekravene mer spesifikke enn at det fortsatt kan være grunner til å diskutere behovet for å formaliserer flere og mer konkrete krav til hjemmeundervisere og til hjemmeundervisningen.

Et relevant spørsmål som springer ut av drøftingen, er hva vi vet om hjemmeunderviseres utdanningsbakgrunn. Og om vi skal forholde oss til Norge gjennom de siste 20 årene, så vet vi lite. Verken Utdanningsdirektoratet eller andre institusjoner på nasjonalt nivå har oversikt over kompetansen til foreldre/foresatte som står for varig hjemmeundervisning. Kompetansen registreres ikke i utdanningsstatistikken. Når det derimot gjelder lærere i de offentlige og private skolene, så har vi omfattende data om deres utdanningsbakgrunn.

Å stille særskilte kompetansekrav til hjemmeundervisere, hvor foreldre/foresatte også må kunne fremlegge

undervisningsplaner til godkjenning, løser kanskje noen problemer, men skaper straks nye. Da binder man frihet til egenskaper ved foreldrene/foresatte. Vi vet fra samfunnsforskningen at utdanningsnivå er forbundet med sosiale sjikt i samfunnet. Dersom samfunnet likevel velger å stille kompetansekrav til hjemmeundervisere, kan grunnlaget være at barns rett til utdanning settes foran foreldreretten. At barneretten i slike tilfeller begrenser individuelle retter til deler av befolkningen, blir i så tilfelle prisen å betale for å ivareta barna. Juridisk sett er hjemmeundervisning forankret i menneskerettighetene og en mulighet for alle foreldre/foresatte uavhengig av utdanningsbakgrunn og undervisningskompetanse. Men det samme er også barnets rett til utdanning. Hva som skal veie tyngst av foreldrerett og barneretter, om disse rettene avstemmes mot hverandre, blir et moralsk spørsmål.

Fremtidens hjemmeundervisning

Med drøftingen ovenfor som bakteppe er det nærliggende å spørre hvordan varig hjemmeundervisning som oppfyllelse av opplæringsplikten kan finne sin plass i et fremtidig utdanningslandskap.

Min posisjon er at det norske samfunnet bør ha rom for pedagogiske alternativer til den offentlige skolen. Denne posisjonen innebærer også muligheter for varig hjemmeundervisning. Jeg tror hjemmeundervisning kan vise seg å bli enda mer relevant i tiden fremover. Det rekkes å vise til fenomener som globalisering, teknologisk utvikling og et arbeidsliv som strekker seg over landegrenser og tidssoner, og som stiller stadig nye krav til fleksibilitet. Samfunnsutviklingen internasjonalt tyder også på at grensene mellom det offentlige og det private innen flere sektorer, også utdanningssektoren, blir mindre skarpe enn før. Et mer prinsipielt argument er verdien av å beskytte individuelle retter og friheter i liberale demokratier, som blant annet foreldreretten og religionsfriheten. Det tjener både stat og mennesker at det finnes flere alternativer til den offentlige skolen, og at alternativene som finnes, kan komme mindretallet i samfunnet til gode.

Det er med grunnlag i en anerkjennelse av hjemmeundervisningens samfunnsrelevans og forankring i individuelle retter og friheter at jeg slår til lyd for at samfunnet bør etablere flere og klarere ordninger og regler for privat undervisning. Det kan kanskje oppfattes som en

LITTERATUR

EMK. (1950). Den europeiske menneskerettskonvensjon med protokoller. I *lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett av 21.05.1999*. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_emkn/p1#KAPITTEL_emkn/p1

EU. (2018). *Home education policies in Europe. Primary and lower secondary education – Study*. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/eao77239-e244-11e8-b690-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-79438729>

GRUNNLOVEN. (1814/2014). *Kongeriket Norges Grunnlov*. (LOV-1814-05-17). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17>

KVAM, V. (2024). *Opplæringsfrihet. Pedagogiske alternativer til den offentlige fellesskolen*. Universitetsforlaget.

MENNESKERETTSLOVEN. (1999). *Lov 21 mai 1999 nr. 30 om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett*. (LOV-1999-05-21-30). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30>

[lov/1999-05-21-30](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30)

NORSK HJEMMEUNDERVISINGSFORBUND. (u.å.). *Hva er tilsyn?* <http://www.nhuf.no/tilsyn.html>

OPPLÆRINGSLOVA. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa*

(LOV-2023-06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30>

PROP. 57 L. (2022–2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. <https://www.regjeringen.no/no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/>

SP. (1966). Internasjonal konvensjon om sivile og politiske rettigheter. I *lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett av 21.05.1999* (Vedlegg 6). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2025, 20. mai). *Rundskriv om privat grunnskoleopplæring i heimen*. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/rundskriv-om-privat-grunnskoleopplaring-i-heimen/>

<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/rundskriv-om-privat-grunnskoleopplaring-i-heimen/>

UNESCO. (1960). *Konvensjon mot diskriminering i undervisning*. <https://www.nb.no/items/a698f8eb83eao2942b308e50062c2b51?page=0>

UNITED NATIONS. (1948). *Universal declaration of human rights*. <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/norwegian-bokmal-norsk-bokmal>

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2020). *Privat hjemmeundervisning Udir-5-2013*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/Udir-05-2013/>

ØSK. (1966). Internasjonal konvensjon om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter. I *lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett av 21.05.1999*. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4

selvmotsigelse å foreslå å regelstyre liberale verdier som man deler, men det bør være mulig å etablere meningsfulle bestemmelser på nasjonalt nivå om kompetansekrav, oppfølging, tilsyn, rapportering og registrering av relevante data i egne databaser for hjemmeundervisning, uten at staten med det unødige begrenser individuelle retter og friheter. Snarere vil jeg mene at foreldrerett og religionsfrihet står seg best for fremtiden gjennom å avstemme disse rettighetene mot barns retter og mot samfunnets oppgave med å verne og hjelpe barn når det blir nødvendig.

Poenget er ikke å gjøre det vanskeligere for foreldre/foresatte å kunne velge hjemmeundervisning for barna, men at hjemmeundervisningen vil kunne tjene på å komme i former som gjør den mer synlig i samfunnet. Dermed blir det enklere å etablere støttesystemer som kan skape politisk og pedagogisk oppmerksomhet rundt at det fins flere måter barn kan oppfylle opplæringsplikten på. Da vil også hjemmeundervisningens særegne pedagogiske kvaliteter kunne komme klarere frem for offentligheten. På dette området er det betydelige innsikter å hente fra praksiser i land som USA, Japan, Frankrike og England.

Det er ikke nødvendigvis problemer med den hjemmeundervisningen som praktiseres i dag, og det er heller

ikke nødvendigvis utfordringer med hjemmeunderviseres kompetanse eller med måten tilsynene gjennomføres i kommunene. Det kan vi ikke vite så mye om. Og det er akkurat det som er problemet, at med dagens regler og ordninger så vet vi for lite om grunnleggende kvaliteter ved opplæringen til flere hundre barn i Norge.



»»» **Vegard Kvam** er professor i pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Han har en rekke publikasjoner innenfor utdanningshistorie, utdanningspolitikk og pedagogiske grunnlagsproblemer. Kvam er medlem av forskergruppen *Grunnspørsmål i pedagogikken* [GRUNNPED]. Forskergruppen tar

human- og samfunnsvitenskapene til hjelp for utvikling av innsikter i pedagogiske problem av samfunnsmessig relevans, som forholdet mellom likhet og rettferdighet, statsmakt og foreldrerett, menneske og miljø.

Artikkelen bygger på boken *Opplæringsfrihet* (2024), der forholdet mellom hjemmeundervisning, private skoler og den offentlige fellesskolen blir tatt opp.



PRAKSISBASERTE MASTEROPPGAVER
I GRUNNSKOLELÆRERUTDANNINGEN

– et **vinn-**
vinn-
prosjekt

»»» Av Kirsten E. Thorsen,
Siri Mohammad-Roe og Louise Mifsud

Masteroppgavene i grunnskolelærerutdanningen som knyttes til aktuelle problemstillinger i skolen, vil kunne bidra til at studentene får relevant innsikt for senere yrkespraksis. Skolene, på sin side, kan få tilført nyttig kunnskap og en mulighet til å rekruttere nye lærere.

Etter at de første studentkullene med mastergrad i grunnskolelærerutdanning ble uteksaminert i 2022, har flere studier pekt på behovet for at studenter bruker skole og klasserom som utgangspunkt for sine masteroppgaver (Lorentzen mfl. 2022). I praksisbaserte masteroppgaver kan studenter utforske problemstillinger og samle data i et gitt klasserom eller på en skole. Et premiss som må ligge til grunn for at studenten får tilgang til en skole og et klasserom, er at lærerutdanning og skole samarbeider.

Det er en politisk ambisjon at lærerutdanning og skole etablerer forpliktende samarbeid for gjensidig læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Forskning peker imidlertid på at etablering av forpliktende samarbeid mellom lærerutdanning og skole er komplekst. Spesielt relevant blir spørsmål om hvilke gjensidige interesser man har – og hvordan oppnå likeverd i relasjonene (Lillejord & Børte, 2016).

I denne artikkelen tar vi utgangspunkt i aktuelle studier som belyser ulike aspekter ved masteroppgaven i grunnskolelærerutdanningen. Praksisfeltets involvering i oppgavearbeidet og oppgavens relevans for profesjonen utgjør omdreiningspunktet i disse studiene. Videre presenterer vi

et samarbeidsprosjekt mellom OsloMet og fire skoler i bydel Søndre Nordstrand i Oslo, som et eksempel på hvordan lærerutdanning og skole kan samarbeide om masteroppgaven. Avslutningsvis argumenterer vi for at et slikt samarbeid kan være et vinn-vinn-prosjekt.

Masteroppgaven i grunnskolelærerutdanningen

Master i grunnskolelærerutdanning ble innført i 2017 med mål om å utdanne lærere med kompetanse til forskningsbasert yrkesutøvelse (Kunnskapsdepartementet, 2016). Den avsluttende masteroppgaven skal være forankret i fag og fagdidaktikk og samtidig være forskningsbasert og profesjonsrettet (UHR, 2017). Dette innebærer at studentene skal støtte seg på og anvende forskning i arbeid med problemstillinger som har relevans for skolen. Selv om forskning og praksis blir presentert som sammenkoblede begreper, viser studier en spenning mellom den akademiske standarden som forventes i masteroppgaven, og i hvilken grad den knyttes til og er relevant for praksis (Caspersen & Smeby, 2023). En kartlegging av arbeidet med masteroppgavene viser at begrepene *forskningsbasert* og *profesjonsrettet* tolkes ulikt, noe som kan gi variasjoner

i praksis ved lærerutdanninger. Det vil si at organisatoriske rammer for arbeidet med masteroppgaven har betydning for problemstillinger, metodiske tilnærminger og involvering av praksisfeltet i oppgavearbeidet (Lorentzen mfl., 2022).

Ifølge flere studier ser arbeidet med masteroppgaver i grunnskolelærerutdanningen ut til å være forankret i en akademisk tradisjon, og at studentene anvender tradisjonelle forskningsdesign der lærerintervjuer dominerer (Lorentzen mfl., 2022, Engelsen mfl., 2024, Solheim mfl. 2024). Lærere representerer praksisfeltet og kan gi verdifull informasjon som grunnlag for videre bearbeiding, analyse og drøfting av problemstillinger. For studentene er det imidlertid en tydelig forskjell på det å få lærernes perspektiver på praksis og det å ha en selvstendig og utforskende tilnærming til aktuelle utfordringer i skolen.

Arbeidet med masteroppgaven er i hovedsak forankret på campus, og veiledning blir ivaretatt av faglærere i tråd med tradisjonell oppgaveveiledning (Lorentzen mfl., 2022). Flere studier peker på behovet for å tenke nytt, for eksempel ved å involvere praksisfeltet i veiledningen (Borgen mfl., 2020, Jegstad mfl., 2023). Et prosjekt ved LAB. TEd (UiT) viser hvordan et samarbeid

om masteroppgaver mellom studenter, lærerutdannere og lærere i skolen bidrar til å utvikle praksisbaserte forskningsdesign og en sterkere kobling mellom teori og praksis (Brox mfl., 2024). I en annen studie med skoleledere og lærere finner Thorsen og Mifsud (2024) at både skoleledere og lærere er positive til å samarbeide om masteroppgaver. Skoleledere ser potensialet i å koble masterprosjekt opp mot skolens satsingsområder og rekruttering av nye lærere, mens lærerne peker på at samarbeid om masterprosjekt kan gi et utenfrablikk på egen praksis, og at de får mulighet til å bli oppdatert på forskningsbasert kunnskap.

Masteroppgaven er et omfattende avsluttende arbeid i grunnskolelærerutdanningen, og det at den kan være relevant for studentens fremtidige lærerarbeid, har fått økt oppmerksomhet. Flere studier viser at masteroppgaver i grunnskolelærerutdanningen ofte er fagspesifikke, og at de bidrar lite til håndtering av profesjonelle oppgaver i læreryrket (Eklund mfl., 2019, Antonsen mfl. 2020, Jakhelln & Lund 2019). Det er derfor relevant å rette søke-lyset mot hvordan ulike prosesser i masterarbeidet kan støtte lærerstudentenes profesjonelle kvalifisering, slik også den siste NOKUT-evalueringen anbefaler (NOKUT, 2024). Utviklings- og praksisorienterte masterprosjekt er sentrale i denne sammenhengen. Bjørkvold (2025) viser for eksempel til at studenter som tester ut et didaktisk produkt i en klasse, opplever integrasjon av teori og praksis og praktiske erfaringer som de relaterer til framtidig arbeid som lærere. Lorentzen (2025) trekker også fram kvalifiseringsperspektivet i arbeidet med masteroppgaven og undersøker hvordan ulike prosesser underveis kan bidra til studentens profesjonelle utvikling. En praktisk implikasjon av Lorentzens studie er at grunnskolelærerutdanningene organiserer rammer for masterarbeidet, slik at det i større grad kobles mot praksis.

Samarbeid mellom universitet og bydel

Gjennom en samarbeidsavtale mellom Oslo kommune og OsloMet ble det i 2022 etablert en mindre campus på Holmlia i bydel Søndre Nordstrand i Oslo. Bydelen er preget av mangfold, store sosiale forskjeller og oppvekstutfordringer for barn og unge. Campusen skal være en møteplass for studenter i ulike profesjonsutdanninger og profesjonsutøvere som arbeider med barn og unge. Målene er blant annet å kunne dele kunnskap, utvikle ideer og skape motivasjon som kan bidra til rekruttering av nyutdannede til helse- og omsorgstjenester, barnehager og skoler i bydelen. Innenfor

rammen av dette samarbeidet har representanter fra grunnskolelærerutdanningen på OsloMet og rektorer fra fire grunnskoler etablert et nettverk. Overordnede intensjoner er å utvikle studentenes kunnskap om storbyutfordringer, og ikke minst at studenter skal ønske å ha bydelen som sin arbeidsplass etter å ha fått erfaring med arbeid på en av skolene. Som vi vil vise, er den avsluttende masteroppgaven et av områdene hvor det pågår systematisk utviklingsarbeid.

Premissene som ligger til grunn for samarbeidet om masteroppgaven, er for det første at temaet studentene velger, er knyttet til skolenes satsingsområder. For det andre skal masteroppgaven være praksisbasert, slik at klasserommet og skolen er arenaer for studentenes forsknings- eller utviklingsarbeid. Et eksempel på dette er to studenter som koblet sitt masterprosjekt i engelsk til satsingsområdet *samarbeidslæring*. De utviklet en problemstilling som var relevant både for deres faglige interesser og for lærerens undervisning. Prosjektet var en intervensjon med bruk av strukturer for samarbeidslæring, der data ble hentet inn gjennom spørreskjema, elevlogger og observasjon i klasserommet.

Et nytt tiltak som skal prøves ut dette studieåret, er å koble en lærer aktivt på studentenes masterprosjekt som *mentor*. Ordningen er formalisert ved at læreren søker om å få en slik funksjon. Hen må ha ønske om å åpne klasserommet sitt for studentene og eventuelt være informant i studentenes prosjekt. Læreren får kompensasjon i form av et gavekort på 3000 kr (som er prosjektmidler). I en avtale mellom mentor og student blir det presisert at studenten har et selvstendig ansvar for masterprosjektet, og skal fungere som et bindeledd mellom skolens mastermentor og universitetets masterveileder. Masterstudenten har også ansvar for å invitere masterveileder og mastermentor til minst to fellesveiledninger.

Et samarbeid til nytte for begge parter

Både utdanningspolitikk og forskning peker på behovet for at masteroppgaven i større grad er relevant for profesjonelt lærerarbeid, og at praksisfeltet involveres i oppgavearbeidet. I praksis kan dette potensielt være et vinn-vinn-prosjekt. Studenter som anvender klasserommet eller skolen som arena for å utforske og samle data i masterprosjekt, vil få innsikt som er relevant for deres framtidige arbeid som lærere. Eksempelvis vil utforskning av en didaktisk metode i matematikk eller et spill i samfunnsfag kunne bidra til kunnskap som studenten kan bringe med seg i

Kontakten mellom skole og student

Slik var prosessen med å etablere kontakt mellom skolen og studenten:

- Hver skole har en kontaktperson/lærerutdanner som er rektors samarbeidspartner.
- Rektor og kontaktperson presenterer skolens satsingsområder på *masterorget*, som arrangeres mot slutten av fjerde studieår. Dette er en møteplass der masterstudenter kan finne reelle prosjekter å forske på, enten i samarbeid med skoler eller gjennom pågående forsknings- og utviklingsprosjekter ved OsloMet.
- Rektorene fra Søndre Nordstrand inviterer studentene til å forske på skolens satsingsområder, som for eksempel skole-hjem-samarbeid, traumesensitive tilnærminger eller språkforsterkende opplæring.
- Kontaktperson eller lærerutdanner fra OsloMet bidrar med å «oversette» studentenes faglige interesser og foreslår problemstillinger som er egnet til å forske på.
- Studentene tar kontakt med rektor på skolen og melder interesse.
- Rektor har dialog med studentene om mulige problemstillinger og etablerer samarbeid med studenten.
- Studenten tildeles veileder fra OsloMet.
- Rektor anbefaler en mentor som kan samarbeide med studenten om masterprosjektet i sin klasse.

verktøykassa som lærer. I samarbeid med en mentor kan studenten diskutere generelt lærerarbeid som for eksempel elevmangfold, læringsmiljø og tilpasset opplæring. Dermed vil selve arbeidet med masterprosjektet kunne være et viktig element i lærerstudentens kvalifisering til å bli lærer. Videre kan masterstudenter bli viktige ressurser i skolens utviklingsarbeid. Masterprosjekter som utforsker lokale problemstillinger og utfordringer, vil kunne bidra til ny kunnskap som er verdifull for skolens profesjonelle arbeid. En forutsetning for å skape en slik synergieffekt vil være en gjensidig avtale om at resultater av masterarbeidet skal deles i det profesjonelle fellesskapet på skolen.

Om den politiske intensjonen om samarbeid mellom

skole og lærerutdanning om masteroppgaven skal virkelig gjøres, er det behov for å synliggjøre handlingsalternativer. Samarbeidsprosjektet mellom OsloMet og skoler i bydel Søndre Nordstrand i Oslo er et eksempel på hvordan strukturelle rammer gir muligheter for å etablere samarbeid om praksisbaserte masteroppgaver. For eksempel er *masterorget* en arena som gir skolene mulighet til å promotere sine satsings- eller utviklingsområder. Den erfarne læreren i rollen som mastermentor er et tiltak som bør utforskes videre. Det vil være interessant å få innsikt i hvordan læreren kan være en støtte og ressurs for lærerstudenten, og ikke minst hvilke implikasjoner en slik ny rolle vil ha for læreren. Fra et studentperspektiv vil en mentor kunne bidra med relevant forhåndskunnskap og hjelpe til med praktisk gjennomføring av forsknings- og utviklingsarbeidet.

Gode strukturelle løsninger kan sikre samarbeid mellom lærerutdanning og skole om masteroppgaven. For å skape gode samarbeidsforhold rundt masteroppgaven må imidlertid roller og relasjoner mellom de som skal involveres i oppgavearbeidet, løftes fram og avklares. En rolle som *mastermentor* er et eksempel på hvordan lærere kan gå inn i spesialiserte roller, i tråd med den politiske strategien om karriereveier for lærere (Regjeringen, 2024). Nye roller for læreren krever imidlertid formelle avklaringer om oppgaver, ansvar og finansiering for å kunne realiseres i praksis. Det er også spenninger knyttet til samarbeid om veiledning på masteroppgaver. Forskning viser at forholdet mellom lærere i grunnskolen (mentorer) og lærerutdannere på campus (veiledere) ofte er preget av hierarkiske relasjoner, der veileder på campus har en dominerende rolle (Lillejord & Børte, 2016). Det er derfor behov for å prøve ut og forske videre på slike samarbeidskonstellasjoner.

Masteroppgaven i lærerutdanningen er fortsatt under utvikling, og implementeringen kjennetegnes av avstand mellom idealer og praksiser. Vi har vist hvordan samarbeid kan organiseres, og lansert en mulig modell der læreren har en mentorrolle. Dette kan være et skritt på veien mot masteroppgaver som vil være mer relevante for studentenes framtidige yrkespraksis og samtidig kunne være et tilskudd til skolens profesjonelle arbeid. Det er imidlertid fortsatt behov for å prøve ut ulike samarbeidsmodeller rundt masteroppgaven i lærerutdanningene.

Sist, men ikke minst er det behov for formelle avklaringer på tvers av institusjonene skole og lærerutdanning som tydeliggjør roller, ansvar og rammer for ulike samarbeidsmodeller.

LITTERATUR

- ANTONSEN, Y., JAKHELLN, R. & BJØRNDAL, K.E.W. (2020). Nyutdannede grunnskolelæreres faglige fordypning og masteroppgave – relevant for skolen? *Nordisk tidsskrift for Utdanning og Praksis*, 14(2), 103–121. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2209>
- BJØRKVOLD, T. (2024). En profesjonsrettet og forskningsbasert masteroppgave. *Uniped*, 47(4), 268–282.
- BORGEN, J.S., LØNDAL, K., MOEN, K.M., AASLAND, E. & LYGSTAD, I.K. (2020). Lærerutdanning i kroppøving og idrettsfag på masternivå – muligheter og utfordringer. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(3), 58–79.
- BROX-LARSEN, A., HOLMBUKT, T.E., JAKHELLN, R. & SON, M. (2024). *Master thesis as boundary crossing mediating artifacts*. I: I.K.R. Hatlevik, R. Jakhellin & D. Jorde (red.), *Transforming university-based teacher education through innovation: A Norwegian response to research literacy, integration and technology* Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032798>
- CASPERSEN, J. & SMEBY, J.-C. (2023). Praktiserte pedagoger og disiplinorienterte forskere i lærerutdanningen og forskningen 2008–2021. I: S. Mausestaden, S. Bøyum, J. Caspersen, T.S. Prøitz & F. Thue (red.), *En forskningsbasert skole? Forskningens plass i Lærerutdanning og skole* (s. 107–125.). Universitetsforlaget.
- EKLUND, G., ASPFORS, J. & HANSÉN, S.-E. (2019). Master's thesis – a tool for professional development? Teachers' experiences from Finnish teacher education. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(2), 76–92. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1973>
- ENGELSEN, K.S., TRÆDAL, L.T., MOE, V.F. & RIISER, A. (2024). En forskningsintegrert og praksisorientert utdanning? Analyse av de første masteroppgavene i Grunnskolelærerutdanningene ved Høgskulen på Vestlandet våren 2022. *Uniped*, 47(2), 128–141. <https://doi.org/10.18261/uniped.47.2.5>
- JAKHELLN, R. & LUND, T. (2019). Masterveiledning – en utfordring for grunnskolelærerutdanningen. *Uniped*, 42(2), 168–179. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-02-05>
- JEGSTAD, K.M., EKLUND, G., AKSLAND, C. & MESTAD, I. (2024). Norwegian science teacher educators' views of the master's thesis and the supervision process. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2419073>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2017). *Lærerutdanningene 2025: Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-strategi-for-larerutdanningene/id2555622/>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10*. Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- LILLEJORD, S. & BØRTE, K. (2016). Partnership in teacher education – a research mapping. *European journal of teacher education*, 39(5), 550–563.
- LORENTZEN, M., AFDAL, H., RISAN, M. & HOLMEID, H. (2022). Bachelor- og masteroppgaven i lærerutdanningene – en kartlegging. <https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploadso1/sites/429/2022/12/Vedlegg-2.pdf>
- LORENTZEN, M. (2025). Final theses in teacher education: constructing epistemic relations between thesis work and student teachers' professional practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–13.
- NOKUT. (2024). *Sluttrapport fra evalueringen av grunnskolelærerutdanningene for trinn 1–7 og 5–10*. Rapport nr. 7–2024. Tilgjengelig fra: https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2024/sluttrapport-fra-evalueringen-av-grunnskolelærerutdanningene-for-trinn-17-og-510_7-2024.pdf
- REGJERINGEN. (2024). *System for kompetanse- og karriereutvikling for ansatte i barnehage og skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/system-for-kompetanse-og-karriereutvikling-for-ansatte-i-barnehage-og-skole/id3098922/>
- SOLHEIM, R., NYGÅRD, M. & JØLLE, L.J. (2024). Faglig forankra, fagovergripende – og med fotfeste i profesjonen. Norskdidaktiske masteroppgaver i grunnskolelærerutdanninga. *Acta Didactica Norden*, 18(2) <https://doi.org/10.5617/adno.11470>
- THORSEN, K.E. & MIFSUD, L. (2025). Teachers as Master's Thesis Mentors in Initial Teacher Education. *Uniped*, 48(2-3), 105–115. <https://doi.org/10.18261/uniped.48.2-3>
- UHR. (2016). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning 5–10*. Hentet 21.11 fra http://www.uhr.no/documents/Godkjent_5_10_010916.pdf



»» Siri Mohammad-Roe er førstelektor i engelsk ved Grunnskolelærerutdanningen ved OsloMet. Hun har lang erfaring med undervisning

på ungdomstrinnet, og har skrevet flere lærebøker i engelsk. Hun forsker i dag på språkutviklende undervisning, litteraturredidaktikk og undervisning for demokratisk medborgerskap.



»» Kirsten E. Thorsen er dosent emerita i pedagogikk ved OsloMet. Hun har erfaring som lærer og skoleleder i grunn-

skolen og som lærerutdanner og forsker i grunnskolelærerutdanningen gjennom flere år. Hennes forskningsfelt er lærerkvalifisering i samspill mellom teori og praksis i lærerutdanning.



»» Louise Mifsud er professor ved OsloMet – storbyuniversitetet, der hun arbeider ved Fakultet for lærerutdanning og

internasjonale studier. Hennes forskning retter seg mot digital kompetanse i skolen og lærerutdanningen, med særlig fokus på digital dømmekraft, kritisk og algoritmisk tenkning, samt elever og lærerstudenter sine digitale praksiser.

Hva gjør du når utviklingssamtalen låser seg?



– Slik øver lærerstudenter
på praksisutfordringer

»»» Av Morten Oddvik,
Toril Aagaard,
Charlotte Beal,
Agnete Andersen Bueie,
Jo Inge Johansen Frøytlog
og Magnus Sandberg

Gjennom realistiske filmer utforsker lærerstudenter utviklingssamtaler og sosiale utfordringer i skolehverdagen. Situasjonene i filmene inviterer også erfarne lærere, elevene selv og deres foresatte til å reflektere over skolehverdagens mange utfordringer.

I nettressursen *Utviklingssamtalen* får lærerstudenter se filmer av utviklingssamtaler som går i stå av ulike årsaker. Følgende situasjon er hentet fra en av filmene:

Ettermiddagssola ligger lavt over skolegården og finner veien inn gjennom de store vinduene i klasserommet. Der sitter Oscar, moren hans og en nyutdannet lærer. Oscar har blikket festet i pulten foran seg. Moren sitter rank, med papirer foran seg, utskriften av

samtalskjemaet og tidligere meldinger fra læreren. Moren har en konfronterende stil, og læreren blir tydelig usikker på hvordan hun skal svare.

I filmene ser vi hvordan visuelle og realistiske scenarioer hjelper studentene med å oppdage nye handlingsmuligheter, som å se foreldre som samarbeidspartnere, og å trene på strategier for å snu samtalen i en mer konstruktiv retning til elevens beste.

Åpne nettressurser for utvidet praksis

Ved Universitetet i Sørøst-Norge har vi de siste årene latt lærerstudenter trene på krevende situasjoner i trygge omgivelser gjennom bruk av korte fiktive filmer inspirert av situasjoner fra skolen. Denne typen simuleringsarbeid kan forstås som en type *utvidet praksis*, som ifølge Njå og Forsström (2023) bidrar til å styrke sammenhengen mellom teori og praksis, utvikle

studentenes profesjonsidentitet og gi dem verktøy til å håndtere kompleksitet i skolen.

Ved USN har vi produsert fire digitale ressurser som vi bruker med lærerstudenter: *Utviklingssamtalen*, *Storefri*, *Innafor* og *Nyutdannet*. Nettressursene presenterer studentene for korte filmer og dokumenter hentet rett fra skolelivet, alt laget i samarbeid med lærere, elever og et profesjonelt filmteam. Studentene kan observere, diskutere og tenke over hvordan de selv ville handlet i situasjoner som spenner fra mobbing i friminuttet og ungdommers tilhørighet, til fastlåste foreldresamtaler og utfordringene i et første år som lærer. De fire nettressursene er åpent tilgjengelig for lærerutdannere, lærerstudenter, lærere, skoleledere, elever og deres foresatte.¹

I denne artikkelen ser vi spesielt på våre erfaringer med *Utviklingssamtalen* og *Storefri*.

Utviklingssamtalen: samarbeid med hjemmet

Utviklingssamtaler er som regel lukkede situasjoner, kolleger er sjelden til stede, og erfaringen lærere opparbeider seg fra slike møter, blir ofte ikke delt. Med *Utviklingssamtalen* får lærerstudenter en unik mulighet til å være «flue på veggen» i realistiske møter mellom lærer, elev og foresatte, og til å diskutere med andre hvordan ulike strategier kan endre utfallet. De kan se hvordan små endringer i språkbruk, kroppsspråk eller struktur kan åpne for dialog, eller låse den helt. Situasjonene studentene ser i *Utviklingssamtalen*, er basert på erfaringer fra praksislærere og har en realisme som kommer til uttrykk gjennom at handlingsforløpet ikke alltid er avklart. Situasjonene inviterer til tolkning med ulike løsningsforslag. Det er faktiske lærere som spiller rollene i filmene.

Vår forskning viser at studentene opplevde *Utviklingssamtalen* som direkte relevant for sitt fremtidige

yrkesliv (Aagaard, Bueie & Frøytlog, 2025). Gjennom å se og gjenoppleve situasjonene flere ganger, diskutere dem med medstudenter og få innspill fra lærerutdannere utviklet studentene både større trygghet og et mer nyansert syn på foreldresamarbeidets kompleksitet. Studentene hadde i varierende grad hatt observasjons-erfaringer med foreldresamtaler, og filmene ga dem et diskusjonsgrunnlag.

Vår forskning på denne praksisen viser at studentene på forskjellige campus og i ulike årskull opplevde et handlingsrom de tidligere ikke hadde vært oppmerksomme på. I samtaler og spørreundersøkelser fortalte flere om aha-opplevelser etter å ha sett en film fra en utviklingssamtale flere ganger og diskutert scenen med medstudenter og undervisere: En student uttalte: «Først så jeg ikke moren som en ressurs vi som lærere kunne spille på lag med.»

Slike erfaringer har verdi langt utover studiet: for lærere kan



Fra filmen som viser hvordan en utviklingssamtale kan forløpe.

Utviklingssamtalen fungerer som et verktøy i kollegiet for å reflektere over praksis, dele erfaringer og utforske hvordan man kan håndtere krevende situasjoner på en måte som styrker relasjonen til både elever og foresatte.

Storefri: det psykososiale læringsmiljøet

I *Storefri* får lærerstudentene være med inn i det komplekse sosiale landskapet i klasse 9C. Gjennom korte filmklipp og et bredt utvalg fiktive dokumenter, som klasselister, klassekart, utdrag fra Elevundersøkelsen, e-poster og meldinger på Instagram, kan de følge med på hvordan mobbing, utenforskap og samspill på sosiale medier utspiller seg i forkant av og under friminuttet. For mange blir dette en øvelse i å se det som ofte er usynlig i hverdagen: små blikk, korte replikker og tilsynelatende tilfeldige hendelser som til sammen forteller en historie blant mange.

I vår studie ser vi at *Storefri* gir studentene en sjelden mulighet til å trene på *kjernepraksiser* – de sentrale handlingene og strategiene lærere bruker for å støtte elevers læring og utvikling (Oddvik, Sandberg, Enqvist-Jensen & Opdal, 2025; Grossman mfl., 2013). Her handler det om mer enn fagformidling, klasseledelse og relasjonsbygging; det er også trening i å gi sosioemosjonell støtte, lese relasjoner og forstå dynamikken i en elevgruppe.

Studentene samarbeider om å tolke dokumentene og diskutere hvordan en lærer kan gripe inn på en måte som både løser situasjonen og bygger et tryggere miljø. Mange oppdager hvor lett det er å lene seg på egne skoleerfaringer, og hvor viktig det er å i stedet koble observasjonene til teori og forskningsbaserte strategier. For lærere kan denne ressursen brukes i klasseteam eller større profesjonsfellesskap for å drøfte hvordan man oppdager og håndterer utfordringer i klassemiljøet – før utfordringene vokser seg store.

Et case: Hvor er Leonard og Susann?

Lærerhverdagen omfatter langt mer enn bare undervisning. Å bygge og vedlikeholde gode relasjoner til elevene er avgjørende for et godt læringsmiljø. I *Storefri* møter vi for eksempel kontaktlærer Janne, som gjør seg klar for timen. Klassen kommer inn etter storefri, og hun ser at det mangler to elever. Hun spør klassen:

– Er det noen som har sett Leonard?
Susann?

Blikkene flakker litt i klasserommet, og så snur Janne seg mot kameraet – mot seeren.

– Kan ikke du sjekke hva som skjedde i storefri? Så kan jeg ta timen.

Som seer får du i oppdrag å finne ut hvorfor Leonard og Susann ikke har dukket opp etter storefri. Skolegården ligger stille og gir ingen svar.

Simulert praksis ved USN

I prosjektene LUDO [Læring og undervisning i digitale omgivelser] og SIMPROF [Simulert praksis i lærerutdanningen: En ny arena for profesjonalisering] ved Universitetet i Sørøst-Norge utvikler og utforsker vi simulert praksis i lærerutdanningen. På <https://www.ludo.usn.no/> kan du lese mer om produksjonene og bidragsytere: vitenskapelige ansatte, lærere, rektorer, lærerstudenter og elever er sentrale nøkkelpersoner i dette arbeidet.



- **Utviklingssamtalen:** Utforsker dynamikken i skole-hjem-samarbeid gjennom et utvalg situasjoner hvor lærer, foresatt og elev deltar i en utviklingssamtale på barnetrinnet. Ressursen gir innsikt i kommunikasjonsstrategier og relasjonsbygging. <https://www.ludo.usn.no/utviklingssamtalen>
- **Storefri:** Består av 17 videoer som viser ulike former for sosial ekskludering og mobbing i en niende klasse. Studentene trener på å gjenkjenne og håndtere sosioemosjonelle dilemmaer i et trygt læringsmiljø. <https://www.ludo.usn.no/storefri>
- **Innafor:** Fortelling om to ungdomsskoleelever. Den tar for seg problemstillinger knyttet til ungdomskultur, identitet og tilhørighet i skolen. Ressursen gir lærerstudenter mulighet til å analysere situasjoner og diskutere inkluderende praksiser. <https://www.ludo.usn.no/innafor>
- **Nyutdannet:** Gir innblikk i situasjoner for en fersk lærer gjennom det første året i yrket og belyser dilemmaer knyttet til profesjonell utvikling, klasseledelse og arbeidsbelastning. Gir et realistisk innblikk i overgangen fra utdanning til yrkesliv. <https://www.ludo.usn.no/nyutdannet>

Studentene får nå i oppdrag å lete etter svar i filmklipp, meldinger og andre observasjoner fra friminuttet. Filmklippene viser elevene i ulike sosiale situasjoner, både inne i klasserom og ute på basketballbanen. Det er stor sannsynlighet for at studentene får flere spørsmål enn svar når de orienterer seg i filmene, som presenterer ulike perspektiver på handlingsforløpet i storefriminuttet.

I arbeidet med *Storefri*-ressursen får studentene også tilgang til dokumenter som kan belyse klassemiljøet, som et håndtegnet sosiogram over elevenes relasjoner. En av studentene oppdaget under gruppearbeidet med *Storefri*-filmene at dokumentet var datert.

- Det står 8C, så det er nok et år gammelt, bemerket hun.

En medstudent svarte:

- Ja ... så mye kan ha skjedd i løpet av de månedene.

Denne lille oppdagelsen endret dynamikken i gruppediskusjonen. Plutselig handlet oppgaven ikke bare om å lese kartet over relasjoner, men om å forstå at relasjoner er bevegelige, og at tidligere data må tolkes i lys av endring over tid. Et bredt utvalg av dokumenter, som klasselisten, e-post med foreldre, enkeltvedtak og annet, utgjør kompleksiteten en møter som lærer. Studentene som har arbeidet med *Storefri*, gir uttrykk for ulike oppdagelser og refleksjoner de tar med seg tilbake til sin praksis.

Erfaringene viser at når studentene får anledning til å reflektere sammen, trekke inn teori og teste strategier, øver de på ferdigheter som er avgjørende for å møte kompleksiteten i skolehverdagen, som er skolens



kjernepraksiser (Grossman mfl., 2013). Filmene og tilhørende dokumenter kan være et utgangspunkt for gode samtaler, enten det er i klassens time, på en foreldrekveld eller i et teammøte på skolen. Filmene engasjerer fordi de speiler situasjoner mange har opplevd selv, og fordi de åpner for refleksjon og diskusjoner om hvordan vi kan møte ulike hendelser på best mulig måte.

Hva gjør vi med «praksissjokket»?

For mange nyutdannede lærere kommer møtet med skolehverdagen som et lite sjokk. I STEP-undersøkelsen (2022)² svarte hele 83 prosent av lærerstudentene at de forventer at overgangen fra studier til yrke blir krevende. Flere peker på at de gjerne skulle hatt mer trening på sider ved lærerrollen som ikke handler om fagundervisning, for eksempel det å håndtere krevende foreldresamtaler eller lese signaler i det sosiale miljøet i friminuttene. Dette er ferdigheter som ofte omtales som «blinde flekker» i praksisperiodene, men som raskt blir en del av hverdagen i klasserommet og skolegården. Forskning på problematikken viser at en mer praksisnær tilnærming i lærerutdanningen kan gjøre denne

overgangen mindre brå, og bidra til å bygge trygghet før de fremtidige lærerne står alene med ansvaret (Jenset mfl., 2018; McGarr, 2020).

Også i Lærerutdanning 2025-strategien³ løftes behovet for å styrke praksisopplæringen, særlig når det gjelder relasjonskompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å bygge gode relasjoner til elever er ikke bare en «myk» ferdighet, det er avgjørende for å forebygge mobbing, redusere frafall og skape et trygt læringsmiljø. Men som strategien påpeker, er dette vanskelig å lære seg gjennom teori alene. Studentene trenger trygge arenaer der de kan øve, feile og reflektere, uten at en faktisk elev blir skadelidende. Nettopp her har simulerte praksiser som *Utviklingssamtalen* og *Storefri* vist seg å være et verdifullt supplement til ordinær praksis ved å la studentene trene på å lese komplekse situasjoner og prøve ut strategier, før de møter dem i virkeligheten.

Sammen om å håndtere vanskelige situasjoner

For at lærerstudenter skal få fullt utbytte av simulerte praksiser som *Utviklingssamtalen* og *Storefri*, må

refleksjonen før og etter selve øvelsen være godt tilrettelagt. Det er her erfaringene får dybde, og det er her koblingen mellom opplevelsen i simuleringen og praksis i virkeligheten skjer. Vi ser i vår forskning at når studentene får tid til å diskutere, analysere og knytte det de har sett, til teori, utvikler de en handlingskompetanse som gjør dem tryggere når de står alene i klasserommet eller møter foreldre i krevende samtaler.

I en travel studiehverdag blir refleksjonsfasene ofte for korte, og viktige nyanser kan gå tapt. Studentene

forteller at de lærer mest når de kan koble det de opplever i simuleringen, til egne erfaringer fra praksisfeltet og samtidig få veiledning på hvordan forskningsbaserte strategier kan brukes i situasjonene (Jensen, Klette og Hammerness, 2018).

Dette gjelder særlig i scenarioer der kommunikasjon og relasjonsbygging står sentralt, som i den fastlåste samtalen med Oscar og moren hans, eller i jakten etter svar på hvorfor Leonard og Susann ikke kom tilbake fra storefri.

For erfarne lærere kan de samme ressursene åpne for verdifulle disku-

sjoner i kollegiet om hvordan man håndterer slike situasjoner, som ellers ofte foregår bak lukkede dører. Når vi deler erfaringer og perspektiver på tvers, står vi sterkere, både som enkeltlærere og som profesjon.

NOTER

- 1 <https://www.ludo.usn.no/utviklingssamtalen> og <https://www.ludo.usn.no/storefri>
- 2 <https://www.usn.no/forskning/forskningsgrupper-og-senter/barnehage-skole-og-hoyere-utdanning/veiledning-i-profesjon-og-utdanning/step/>
- 3 <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-strategi-for-larerutdanningene/id2555622/>

LITTERATUR

AAGAARD, T. (2023). Transforming teacher training through simulation-based practice designs. I: Ø. Gilje, T. Aagaard & L. Mifsud (red.), *Digitalization and digital competence in educational contexts: A Nordic perspective from policy to practice* (s. 233–246). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003355694-16>

AAGAARD, T., BUEIE, A. & FRØYTLOG, J.I.J. (2025). Exploring simulated practice in teacher education: Opportunities to professionalize the teacher role. *Education Sciences*, 15(2), 182. <https://doi.org/10.3390/educsci15020182>

GROSSMAN, P., LOEB, S., COHEN, J. & WYCKOFF, J. (2013). Measure for measure: The relationship between measures of instructional practice in middle school English language arts and teachers' value-added. *American Journal of Education*, 119(3), 445–470. <https://doi.org/10.1086/669901>

JENSET, I., KLETTE, K. & HAMMERNESS, K. (2018). Grounding teacher education in practice around the world: An examination of teacher education coursework in teacher education programs in Finland, Norway, and the United States. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 184–197. <https://doi.org/10.1177/0022487117728248>

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2017). *Lærerutdanning 2025: Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-strategi-for-larerutdanningene/id2555622/>

NJÅ, M. & FORSSTRÖM, J. (2023). *Utvidet praksis i lærerutdanning: Erfaringer, muligheter og utfordringer*. Universitetet i Stavanger, Læringsmiljøseneteret. <https://www.uis.no/sites/default/files/2023-12/Rapport%20KSU%20-%20Eksempler%20>

[p%C3%A5%20utvidet%20praksis%20i%20l%C3%A6rerutdanning.pdf](https://www.ludo.usn.no/utviklingssamtalen)

ODDVIK, M., SANDBERG, M., ENQVIST-JENSEN, C. & OPDAL, L. (2025). Rehearsing core practices outside the classroom: Preservice students' group work with socio-emotional challenges in a simulation workshop. I: M. Cabot (red.), *Rehearsing for teaching: Theoretical and empirical approaches to a practice-based teacher education*. Fagbokforlaget. <https://oa.fagbokforlaget.no/index.php/vboa/catalog/book/77>

OLSEN, R.V., ANGELL, C., HOVDHAUGEN, E., RONSEN, E., & SCHENKER, A. (2022). *Lærerstudenters forventninger til arbeidet som profesjonelle lærere i skolen*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). <https://hdl.handle.net/11250/3028158>

» Morten Oddvik er førstelektor i pedagogikk ved USN. Han forsker på profesjonsfaglig digital kompetanse, teknologi og læring, simulert praksis og muntlige og skriftlige vurderingspraksiser. Våren 2026 er han, sammen med Tonje Stenseth, aktuell med boka *Praktisk tekstarbeid i grunnskolen – 36 nøkler til varierte tekstmøter*.

» Toril Aagaard er førsteamanuensis i pedagogikk ved USN med spesiell interesse for hvordan digitalisering endrer premissene for kunnskapsarbeid. Hun har bred erfaring med utvikling av undervisnings- og vurderingsformer og forsker

blant annet på hvordan simuleringsbasert praksis kan fremme profesjonalitet og handlingskompetanse.

» Charlotte Beal er førstelektor i pedagogikk ved USN. Hun underviser i grunnskolelærerutdanningen og praktisk pedagogisk utdanning, og forsker på design for læring og vurdering, teknologistøttet samarbeidslæring og samskapelsesprosesser i grunnskole og høyere utdanning.

» Agnete Andersen Bueie er førsteamanuensis i norskdidaktikk og merittert underviser ved USN. Hun underviser i grunnskolelærerutdanningen, og forsker

på skrijving, vurdering og læring i digitale omgivelser, inkludert simulert praksis.

» Jo Inge Johansen Frøytlog er førsteamanuensis i pedagogikk ved USN. Han forsker på dialogiske tilnærminger til læring, profesjonsutvikling og bruk av digitale verktøy i undervisning, og underviser på master- og ph.d.-nivå.

» Magnus Sandberg er førsteamanuensis i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Han underviser på masterutdanningen i profesjonsfaglig digital kompetanse (PfdK) og forsker på digitale medier, digital læring og læreres PfdK.

Et forsvar for historie- bevissthet

Historiefaget i skolen er blitt kritisert for å legge for stor vekt på historiebevissthet, det vil si at elevene skal lære å trekke koplinger mellom fortid og nåtid. Men nyere fortolkninger av begrepet historiebevissthet rommer langt mer enn bare det å kjenne igjen sin egen tid i historien.

»» Av Martin Veier-Olsen

Skal historieundervisningen i skolen modelleres etter vitenskapsfagets lest, eller skal den først og fremst gi elevene våre temporale perspektiver på verden de sjøl lever i og med? Spørsmålet ligger til grunn for mange historiedidaktiske diskusjoner, og tas opp i Lene Ferstad-Lølands interessante artikkel *Historie uten nåtidsblikk* i et tidligere nummer av dette fagbladet (Bedre Skole 2/2025). En skal leite lenge for å finne en forsker på feltet som ikke har en mening om spørsmålet. Vel så vanskelig er det trolig å finne historielærere og historiedidaktikere som ikke mener at historieundervisningen bør

romme både kildekritisk metode og kontekstualisering på den ene sida, og koplinger til vår egen tids institusjoner, identiteter og fellesskap på den andre. Svaret er altså sjelden enten-eller, men helst både-og. Spørsmålet handler slik sett i større grad om blandingsforholdet mellom historiedidaktikkens komponenter.

Et mer grunnleggende spørsmål kan heller være: Hvorfor skal vi i det hele tatt ha historie i skolen? Svaret på dette spørsmålet bør langt på vei kunne hjelpe oss med å posisjonere oss i den didaktiske diskusjonen. Jeg vil diskutere noen mulige



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

tilnærminger til spørsmålet i denne teksten, delvis i dialog med kritikken av historiebevissthetsbegrepet Ferstad-Løland framsetter i ovennevnte artikkel, men også ut fra mitt eget ståsted når det gjelder historiefagets verdi og særegne tenkemåter. Målet mitt er å nyansere kritikken av historiebevissthetsbegrepet og vise hvordan det fremdeles kan være fruktbart i undervisningen.

Historie uten nåtidsblikk

Slik jeg leser Ferstad-Løland (2025), skal historiebevissthetsbegrepet ha oppnådd en dominerende posisjon

i den norske historiedidaktikken de siste tiåra. Med historiebevissthet som fagdidaktisk rettesnor har fortida fått en instrumentell rolle i den norske skolens samfunnsfag og historiefag. Historien får da verdi først og fremst ved at den tjener nåtida. Ferstad-Løland utfordrer det hun omtaler som «historiebevissthetsparadigmet» ved å presentere et alternativ. Inspirert av blant annet antropologi og fenomenologi argumenterer hun for å *understreke* fortidas annerledeshet framfor å underspile den, slik en gjør når en kopler fortida til nåtida. Ved å dyrke disse fremmede fortidsmøtene,

vil historieundervisningen i skolen bevege seg nærmere historikerens kjernevirksomhet og vitenskapsfagets praksis.

Både ordvalg og formuleringer i læreplanverket og utformingen av samfunnsfaglige og historiefaglige læreverker etter *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* (LK20) kan underbygge inntrykket av at historien har blitt redusert fra et sjølstendig utforskningsområde til en støttedimensjon for vår egen tid. Det er heller ikke utenkelig at dette, i hvert fall delvis, skyldes læreplan- og lærebokforfatteres forsøk på å operasjonalisere

historiebevissthetsbegrepet. I min egen læreverkanalyse av lærebøkernes tidslinjer under læreplanverkene L97, LK06 og LK20 har jeg også funnet en økt tendens til forhåndsgitte framstillinger der det er lite rom for kontrafaktiske sidespor eller handlingsalternativer (Veier-Olsen, 2024, s. 130–164). Det er også større innslag av fortida som kontrast til nåtida: «Slik var det før, sånn er det nå.» Begge disse trekkene er i tråd med det såkalte nåtidsperspektivet Ferstad-Løland kritiserer, og det kan hevdes at de bidrar til å redusere fortidas egenverdi.

Jeg er derfor enig i at det er historiefaglig redelig å gi mer rom til møtene med fortida som noe fremmed, og at en ikke alltid må kople fortidas innhold til nåtida. Fortidas annerledeshet har da også i seg sjøl stort didaktisk potensial. Det fremmede, myteomspunne, eksotiske og groteske kan pirre nysgjerrighet og utforskertrang. Samtidig er det ikke bare et didaktisk virkemiddel, men en uunnværlig del av fagets metodologi, noe Ferstad-Løland også påpeker. Historikere må erkjenne at mennesker er produkter av tida de lever i. Og fordi fortida *var* annerledes, må vi historisere og kontekstualisere for å kunne analysere og forstå historien. Det er med andre ord faglig nødvendig å utforske fortidas annerledeshet på dens egne premisser.

Historie med nåtidsblikk

Ikke desto mindre fins det også forhold som overskrider forskjellene mellom tilsynelatende uforenelige

historiske betingelser i ulike perioder. Og det er kanskje i enda større grad innenfor dette perspektivet vi kan besvare det innledende spørsmålet om hva vi i det hele tatt skal med historie i skolen. Flere studier har påvist at elever gjerne strever med å forklare hva historie er godt for. I tillegg bygger mange historiefaglige læreplaner mer på studier av fortida enn på samtidirelevans (Van Straaten, Wilschut & Oostdam, 2016, s. 480). Av dette kan en slutte at det ikke er nok å vedta politisk at historie er relevant for elevene: De må også sjøl oppleve fagets relevans.

En inngang til dette kan være å tilnærme seg historien antropologisk, men på en annen måte enn Ferstad-Løland skisserer. Det er nemlig noe dypt menneskelig ved historiebevissthet som fenomen. Klas-Göran Karlsson (2011, s. 130) beskriver historiebevissthet som en grunnleggende del av det å være temporalt bevisst, og at det ikke ville ha funnes noen menneskelighet uten denne. Historiebevisstheten er slik sett noe av det som gjør oss til mennesker. Om vi anlegger et slikt syn på historiebevissthet, kan det åpne opp for utforsking av det som forbinder oss med mennesker i både fortid og framtid. Historiebevissthet blir i så måte ikke et redskap for en instrumentell og presentistisk historietilnærming (en tilnærming der vi vurderer fortida ut fra nåtidas betingelser), men et prisme vi kan bruke for å forstå nyanser i endring og kontinuitet i menneskelige erfaringer gjennom tidene. Det er

også mer i tråd med historiebevissthetsbegrepet slik det faktisk har blitt utviklet etter årtusensskiftet.

Historiebevissthetsbegreps fasetter

En vanlig innvending mot historiebevissthetsbegrepet har vært at det er vanskelig å operasjonalisere og konkretisere begrepet analytisk (Karlsson, 2011, s. 130–131; Stugu, 2018, s. 19). Da begrepet først ble lansert og utviklet i 1970- og 80-åra, var det nok også temmelig ullent. Kan hende er dette også noe av årsaken til at vi ender opp med forenklinger der historien er redusert til en før-situasjon som leder til vår nåsituasjon. Det har imidlertid skjedd mye på forskningsfronten siden begrepets barneår.

Jörn Rüsen er blant dem som har forsøkt å presisere historiebevissthetsbegrepet, og typologien hans for utvikling av historiebevissthet har hatt stor gjennomslagskraft i faglitteraturen (Ahonen, 2020, s. 155; Alvén, 2017, s. 51–55; Blow mfl., 2015, s. 302; Karlsson, 2014, s. 60–62; Mathis og Parkes, 2020, s. 202; Seixas, 2017, s. 596; Van Straaten mfl., 2016, s. 483). Men sjøl om Eikeland (2013), Stugu (2018) og Kvande & Naastad (2020) tidvis refererer til Rüsen, har jeg stadig til gode å se historiebevissthetstypologien hans bli presentert i den norske historiedidaktiske innføringslitteraturen (Eikeland, 2013; Folkenborg, 2022; Hatlen, 2020; Knutsen, 2023; Kvande & Naastad, 2020; Lund, 2020; Stugu 2018). Faktisk vil jeg hevde at historiebevissthet behandles temmelig

lemfeldig i mye av den historiedidaktiske litteraturen på norsk. Det er uheldig all den tid historiebevissthet er vevd inn i både grunnskolens samfunnsfaglæreplan og den videregående opplærings historielæreplan (Kunnskapsdepartementet, 2019a; 2019b) – i sistnevnte faktisk som eget kjerneelement! Jeg vil derfor ta til orde for å utforske begrepet litt før vi bestemmer oss for å begrave det.

Rüsen skiller mellom *tradisjonell, eksemplarisk, kritisk og genetisk* historiebevissthet (Rüsen, 2004).

Tradisjonell historiebevissthet viser til hvordan fortida brukes som begrunnelse for å framholde tradisjoner vi viderefører i vår egen tid – vi har alle hørt noen bruke begrunnelsen «slik har vi da alltid gjort det».

Den eksemplariske historiebevissheten bærer med seg en betydelig utvidet tidshorisont, og utleder allmenngyldige regler og prinsipper fra historien. Historiske enkeltsituasjoner har moralsk betydning avhengig av hvorvidt de kan generaliseres og overføres til andre situasjoner.

Kritisk historiebevissthet problematiserer på si side de etablerte historiske fortellingene. Her brytes fortellinger mot hverandre for å dekonstruere historien, og fortida tillegges ikke moralsk verdi i seg sjøl. Fortidas annerledeshet står i sentrum av forklaringer av hvordan makt, moral og verdisystemer er relative og avhengige av den historiske situasjonen.

Genetisk historiebevissthet er den meste komplekse historiebevissheten, og innebærer å anse endring som

noe som gir historien mening. Fortida inneholder ikke nødvendigvis moralske eller avleggse handlinger, men tas opp i det kontinuerlige samspillet mellom fortid, nåtid og framtid – som i seg sjøl er i konstant endring. En forstår dermed at fortidas mennesker tenkte og virket under andre forhold, samtidig som en innser at en sjøl er både et produkt og en produsent av henholdsvis fortid og framtid. Det fordrer at vi kan tolke historien på flere måter, og at flere tolkninger kan være sanne avhengig av ståsted og perspektiv.

I nyere tid har Andreas Körber videreutviklet historiebevissthetsbegrepet til også å omfatte fortidas framtider og framtidens fortider (Körber, 2019, s. 35). Vi beveger oss altså fra et begrep som tar for seg erfaringer fra fortida, oppfatninger om nåtida og forventninger til framtida – til et begrep som også omhandler fortidige forventninger til framtida (fortidas mennesker hadde sine forventninger, hvorav mange ikke ble realisert) og framtidige tilbakeblikk på fortida (framtidens mennesker vil også ha ulike tolkninger av det som for oss er nåtid og framtid).

Historiebevissheten tar utgangspunkt i individets temporale orientering innenfor større og mindre kontekster. Det er så avgjort et komplisert begrep, og det har mye teoretisk ballast. Det er imidlertid ikke et presentistisk begrep i seg sjøl. Et genetisk historiebevissthetsperspektiv åpner for en langt mer nyansert og perspektivrik historieforståelse, der en ikke

bare tar for seg fortida og hvordan denne fortonte seg for de menneskene som befolket den, men også opplevelsen av å leve i og med tid i nåtida og mot framtida (Jensen, 2004a, s. 57). Det harmonerer godt med Rüsens tilnærming: «Historie er en meningsfull sammenheng mellom fortid, nåtid og framtid – ikke bare et perspektiv på det som har vært» (Rüsen, 2004, s. 67, min oversettelse). Bernard Eric Jensen advarer sågar mot hvordan en for sterk fortidsfiksering kan støte bort elevens interesse for historie (Jensen, 2004b, s. 206).

Historiebevissthetsperspektivet underbygger historiens relevans i skolen, og bør heller anses som et kinderegg enn en hemsko. En genetisk historiebevissthet fordrer kildekritisk sans, gode evner til fortolkning og metodisk kjennskap til historikerens håndverk, men historiebevissheten legitimerer også hvorfor disse egenskapene er viktige for elever som aldri skal bli historikere. Vi er omsluttet av historie, og kjennskap til historie som disiplin og som dannelsesramme er avgjørende for identitet, tilhørighet, kultur, åndsliv og i det hele tatt det Rüsen omtaler som *livspraksis* (Rüsen, 1986, s. 389). Historiebevissthet er dermed ikke bare et teoretisk rammeverk, men et praktisk og nødvendig verktøy for å utvikle historisk forståelse og danning.

Fortidas annerledeshet og menneskers tidsløshet

En genetisk historiebevissthet kan ikke ta form uten at en tar hensyn til

fortidas annerledeshet. Historiefagets empiri er situert, partikulær og kontekstavhengig. Det samme kan sies om historiografiens empiri, for historikere er også produkter av si tid, på samme måte som menneskene vi skriver om. Ikke minst er historiebevisstheten vår også historisk situert. Visst har alle mennesker en historiebevissthet, og det gjelder også mennesker vi ikke sameksisterer med i tid. Fortidas mennesker orienterte seg også i tid, om enn ut fra andre forutsetninger enn oss. Reinhart Koselleck har tematisert hvordan avstanden mellom menneskers erfaringsrom og forventningshorisont har økt etter at historien ble temporalisert i tida fra ca. 1750 til 1850 (Koselleck, 2004a; 2004b). Temporalisering i denne sammenhengen innebærer at historien går fra å være et lukket rom i tid der framtida forstås som en forlengelse av fortida, til å bli et åpent og omskiftelig rom karakterisert av endringer og annerledeshet.

Framtida ble etter denne perioden en åpen horisont for framskritt, utvikling, innovasjon og genuint nye erfaringer, mens historiebevisstheten i det førindustrielle samfunnet var knyttet til en forventning om evig gjentakelse (Wyller, 2011, s. 86-87). Men sjøl innenfor et slikt syklisk-temporalt verdensbilde ville en orientert seg i tid mellom for eksempel forfedre og barnebarn, eller tilstanden på gården fra

en overtok den fra forrige generasjon, til en etterlot den til neste generasjon.

Skal vi forstå trolldomsprosesser, slaveri, henrettelsesmetoder, folketro og magiske talismaner, må vi tolke dem med utgangspunkt i at fortida virkelig *var* annerledes, og på mange måter ubegripelig annerledes, uten at det skal hindre oss i å prøve å begripe disse annerledeshetene. Skal vi også forstå hvordan mennesker opplevde sorg, humor, kjønnsdrifter, rus, drømmer, musikk, dans, kontakten med det hellige, vissheten om døden, møter med fremmede og tap av sine nærmeste, kan det være hensiktsmessig å framheve det tidløse i fellesmenneskelige erfaringer. For det fins faktisk tidløse forhold som knytter oss sammen mer enn de atskiller oss. Om en for eksempel leser Senecas brev, veit en at det som oppleves meningsfullt i livet, ikke nødvendigvis har forandret seg så mye på 2000 år. Og menneskets historiske og tidløse jakt etter tilfredshet finner vi sjølsagt også langt utenfor parablene til en romersk litterat.

Ja takk, begge deler

Annerledeshet og likhet, brudd og kontinuitet, endring og stabilitet – begrepene utelukker ikke hverandre, og historie i skolen vil være tjent med å ta høyde for begge sider av begrepsparene. Det er ofte bedre med to historiske forklaringer enn én

forklaring, og på samme måte gir flere fortellinger et rikere bilde av historien enn én samlet fortelling. Ovennevnte Koselleck skriver om hvordan en kan se historien som et lappeteppe av ulike tider av ulike lengder og opphav som overlapper, samvirker og avløser hverandre. Slik sett lever vi i fortid, nåtid og framtid i ett og samme øyeblikk. Noen av dem forbinder oss med mennesker i fortida og framtida, andre skiller oss fra dem. Slik var det også for menneskene før oss, og det vil være slik for de som følger etter oss.

Historiebevissthet kan på den måten også illustrere hvordan historiefagets tenkemåter kan hjelpe oss med å ta ansvar for de som kommer etter oss. Menneskene i historien er tross alt aktører med agens og handlingsrom, og historien er også nå. Om en forstår fortidas mennesker som historieskapende, bør veien være vesentlig kortere til å forstå oss sjøl og våre samtidige som både historieskapte og historieskapende. I så fall kan det være nok et bidrag til å legitimere at historiefaget har relevans og aktualitet i ei nåtid preget av viktige veivalg og handlingsalternativer for framtidens mennesker – dem vi skaper historie for.

LITTERATUR

AHONEN, S. (2020). Form or substance? Weighing critical skills against identity narratives in history education. I: C.W. Berg & T.M. Christou (red.), *The Palgrave handbook of history and social studies education*. Cham: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-37210-1>.

ALVÉN, F. (2017). *Tänka rätt och tycka lämpligt: Historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbbyggare* [Doktorgradsavhandling, Malmö högskola]. Malmö.

BLOW, F., ROGERS, R., SHEMILT, D. & SMITH, C. (2015). Only connect: How students form connections within and between historical narratives. I: A. Chapman & A. Wilschut (red.), *Joined-up history: New directions in history education research*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

EIKELAND, H. (2013). *Historie og demokratisk dannelse: En innføring i historiedidaktikk, historiebruk og historieformidling*. Kristiansand: Portal.

FERSTAD-LØLAND, L. (2025). Historie uten nåtidsblikk. *Bedre Skole*, 37(2), 36–40.

FOLKENBORG, H.R. (2022). *En fortid – mange fortellinger: Introduksjon til historiebruk* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

HATLEN, J.F. (2020). *Historikerens kode: Veien til historisk forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

JENSEN, B.E. (2004a). Den fortsatte kamp om det historiedidaktiske historiebegreb: En kritisk kommentar til Jörn Rüsen's begrep om «historiekultur». I: S. Ahonen, M.V. Poulsen, O.S. Stugu, M. Þorkellsson & U. Zander (red.), *Hvor går historiedidaktikken? Historiedidaktikk i Norden* 8 (s. 47–62) (Skriftserie fra Institutt for historie og klassiske fag). Trondheim: Institutt for historie og klassiske fag, NTNU.

JENSEN, B.E. (2004b). Faghistorikerens historiebegreb: Baggrund, kendetegn og virkninger. *Dansk historisk tidsskrift*, 104(1), 179–207.

KARLSSON, K.-G. (2011). Processing time: On the manifestations and activations of historical consciousness. I: H. Bjerg, C. Lenz & E. Thorstensen (red.), *Historicizing the uses of the past: Scandinavian perspectives on history*

culture, historical consciousness and didactics of history related to World War II (s. 129–143). Bielefeld: Transcript.

KARLSSON, K.-G. (2014). Historia, historiedidaktik och historiekultur: Teori och perspektiv. I: K.-G. Karlsson & U. Zander (red.), *Historien är närvarande: Historiedidaktik som teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.

KNUTSEN, K. (2023). *Historiebevissthet og historiebruk i skolen: En praktisk veileder for lærere og lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

KOSELLECK, R. (2004a). Modernity and the planes of historicity (K. Tribe, Overs.). I: *Futures past: On the semantics of historical time* (s. 9–25). New York: Cambridge University Press.

KOSELLECK, R. (2004b). «Space of experience» and «horizon of expectation»: Two historical categories (K. Tribe, Overs.). I: *Futures past: On the semantics of historical time* (s. 255–275). New York: Cambridge University Press.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2020a). *Læreplan i historie fellesfag (HIS01-03)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2020b). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

KVANDE, L. & NAASTAD, N.E. (2020). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

KÖRBER, A. (2019). Extending historical consciousness: Past futures and future pasts. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 6(1), 29–39.

LUND, E. (2020). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere* (6. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

MATHIS, C. & PARKES, R. (2020). Historical thinking, epistemic cognition, and history teacher education. I: C.W. Berg & T.M. Christou (red.), *The Palgrave handbook of history and social studies education* (s. 189–212). Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-37210-1>.

RÜSEN, J. (1986). Grundlagenreflexion und

Paradigmawechsel in der westdeutschen Geschichtswissenschaft. *Geschichtsdidaktik*, 11, 388–405.

RÜSEN, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. I: P. Seixas (red.), *Theorizing historical consciousness* (s. 63–85). Toronto: University of Toronto Press.

SEIXAS, P. (2017b). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593–605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>.

STUGU, O.S. (2016). *Historie i bruk* (2. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.

VAN STRAATEN, D., WILSCHUT, A. & OOSTDAM, R. (2016). Making history relevant to students by connecting past, present and future: A framework for research. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 479–502. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1089938>.

VEIER-OLSEN, M. (2024). *Linjer og tverrsnitt i historisk tid: Tidslinjas visualisering av temporalitet og historisk literacy*. [Doktorgradsavhandling, NTNU]. Trondheim.

WYLLER, T. (2011). *Hva er tid*. Oslo: Universitetsforlaget.



»» Martin Veier-Olsen er førsteamanuensis i utdanningsvitenskap ved Enhet for Eksperter i team

ved NTNU. Han har bakgrunn som universitetslektor og stipendiat ved Institutt for lærerutdanning ved samme universitet. Doktoravhandlingen hans fra 2024 diskuterer hvordan tidslinjer kan synliggjøre og problematisere tidsforståelse i historiefaget. Han forsker blant annet på hvordan historiske tenkemåter og begreper kan aktualiseres på tvers av fagområder.

Sjela som forsvann

»»» Av Knut Ove Æsøy
og Madeleine Fjellvang

Ein gong var omgrepet «sjel» og tanken om å utvikle barnets kropp og sjel ein naturleg del av læreplanen, men frå midten av 1970-talet er ikkje lenger sjelelivet til elevane ein del av skulens oppdrag. Kva mista vi undervegs då sjela forsvann ut av skulen?

I 1958 skreiv den tyske filosofen Hannah Arendt:

Konsekvensen [at vi ikke lenger taler tenkende om de ting vi gjør] ville bli at vi måtte konstruere maskiner som tok seg av tenkning og tale for oss. Skulle det bli slik at erkjennelse og tenkning ikke lenger har noe med hverandre å gjøre, at vi kan erkjenne og derfor også produsere betraktelig mer enn vi kan forstå med tanken, vil vi gå i vår egen felle. [...] Vi ville bli skapninger, som forlatt av all ånd og alle gode ånder, ser seg hjelpeløst utlevert til ethvert apparat som det er i stand til å fremstille, [...]. (Arendt, 2012, s. 24).

Arendts uro for eit liv utan ånd og utan gode ånder er like gjeldande i dag som for 70 år sidan. I norsk skulekontekst åtvara Knut Jordheim i 1971 at skulen manglar eit sjeleleg innhald, fordi skulen er for opptatt av å tilpasse seg samfunnet og tida (Jordheim, 1971, s. 26). I dag kan vi spørje om nokon i det heile har sjel, og om skulen er heilt utan sjeleleg innhald. Meir forsiktig kan vi spørje om korleis elevane si sjel er foredla i dagens skule og om innhaldet i skulen vert stadig meir sjellaust.

Sjela i byrjinga av einskapsskulen

I byrjinga av 1900-talet stod den kristne tradisjonen framleis sterkt i det norske samfunnet og i tenkinga om skulen. Sjel i kristen tru blir ofte forstått som den udøyelege delen av mennesket. Sjela har òg eit filosofisk opphav, oppfatta som mennesket sitt indre liv, som famnar om moral, vilje, attrå og tankar, og den delen av mennesket som kan komme i relasjon til Gud og andre metafysiske spørsmål.

På denne tida var sjela i eit religiøst og eit filosofisk perspektiv samanvove. Den store skilnaden mellom det religiøse og filosofiske kan parafraserast med Ander Wyller sine ord frå 1938: Medan vi religiøst har til hensikt å gløyme oss sjølv, handlar filosofien om å kjenne seg sjølv (henta frå Aas 2011, s. 125). Det vil seie at religiøst skal sjela gå opp i ei større eining med Gud, medan sjela filosofisk skal kjenne seg heime, og ikkje framand, i verda. Det er med dette religiøs-filosofiske bakteppet saman med utvikling av meir empirisk vitskap at normalplanen av 1939 vert skriven.

A close-up profile of a woman's face, looking down. Her hair is long and dark. Overlaid on her face and hair is a semi-transparent image of a forest scene with trees and sunlight filtering through the leaves. The word 'frå' is written in white serif font, and 'skulen' is written in orange serif font, both in a large, elegant typeface.

frå skulen

Sjela i læreplanen

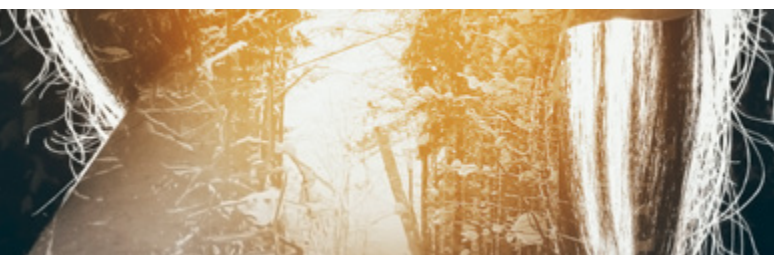
I Normalplanen for byfolkeskolen av 1939 var elevane si sjel ein del av formålet med skulen. I faget heimstadlære står det «Målet for undervisningen i heimstadlære er en harmonisk utvikling av *barnet selv*, dets kropp og sjel» (N39, s. 63). N39 var ein moderne og progressiv læreplan, men hadde klare innslag av ånd, natur og eksistensielle sider av det å vere menneske. Bak planen stod sentrale reformpedagogar som Helga Eng og Anna Sethne. Reformpedagogikken var opptatt av arbeidsvanar og måling av elevane, men hadde framleis plass til sjela i dette elevsentrerte perspektivet. Eng meinte at personlegdom og karakter var det mest aktuelle i psykologien, og ho var kritisk til testar som ikkje kunne måle djupna i sjelelivet (Dale, 1999, s. 127). Ei meir vitskapeleg og psykologisk tilnærming til sjel-omgrepet fekk konsekvensar for korleis sjela blei forstått og anvendt i skulesamanheng, frå einsidig kristent menneskesyn til å inkludere humanistiske perspektiv på danning. Kristen-
domsundervisning og salmesong skulle framleis bidra til å styrke barnesjela og føre ho nærare Gud.

Samstundes er denne læreplanen sterkt prega av nye pedagogiske idear og særskilt reformpedagogikken. Desse tankane førte til endring i interesse for sjel-omgrepet. Sjela til barnet er noko ein kan undersøke og teste som noko anna enn ein religiøs eller filosofisk storleik. Psykologiske testar avdekte eleven sine mentale eigenskapar og evner, og ein tanke var at ein nå kunne forstå sjela meir systematisk og vitenskapleg og kva som skal til for å utvikle sjelsevna. Det skjer ei vending mot barna sine individuelle behov, der ein ser eleven som aktiv deltakar i eiga utvikling – sjela i utvikling.

I Mønsterplanen av 1974 er kroppsleg og sjeleleg utvikling framleis ein del av grunnskulen sine hovudoppgåver (s. 11). I skildringa av denne oppgåva snakkar dei om *det mentale* og ikkje *sjel*. Like fullt er sjelelege forandringar i puberteten ein del av naturfagplanen. Dette er gjentatt i valfaget *forplantning*. Termen sjeleliv er òg ein del av valfaga *livssynsorientering* og *personlære*. Medan det obligatoriske faget *alkohol, narkotika og tobakk* (ANT) skal ta føre seg verknaden desse stimulus har på sjelelivet. Sjel er ikkje nemnt i faget *kristendomskunnskap*, men her er omgrep som «karakterutvikling», «moralske sans» og «menneskeleg livsutfolding» til stades. Dette viser ei dreining mot meir filosofiske enn religiøse omgrep i faget. I Mønsterplanen av 1987 er ikkje ordet *sjel* nemnt.

Læreplanen for vidaregåande skule (1976) er den siste vi finn som nemner sjela. Her står det:

Røynsla har vist at problematiske emne av fenomenologisk art kan vere tru, bøn, Gud, sjel, evig liv, men det kan vise seg verdifullt også å sjå stoffet frå religionspsykologisk, religionssosiologisk eller religionsfilosofisk synsvinkel». (ibid. s. 11)



Sjela er i 1976 ikkje lenger eit mål for skulen, men høyrer til problematiske tema for undervisninga. Sjela er blitt eit religiøst tema eller eit livssynsystema, skild ut frå psykologiske, sosiologiske og filosofiske synsvinklar. Når sjela blir eit religiøst omgrep, vil ei sekularisering av læreplanen redusere lærarane sitt blikk for menneske si sjel.

Dagens læreplan, LK20, har tatt Jordheim (1971) sin kritikk ut i det ekstreme. Læreplanen har ingen naturalistiske trekk der det vert forsøkt å skildre kva eit menneske er, kva eit menneske med sjel er eller kva for livsvilkår mennesket lever under som menneskeleg. Læreplanen er i staden tufta på ein ide om korleis samfunnet kjem til å verte i framtida og så skal mennesket formast for å bli produsentar, tilverkarar og samfunnsaktørar (Døme: OECD 2019). Ungane er såleis uforma leirklumpar som skal formast etter samfunnets «behov». Skulen er ikkje berre opptatt av å tilpasse seg samfunnet og tida, men framtida.

LK20 er tufta på eit åtferdsteoretisk læringssyn utan sjelsinteresse. Det elevane består av og skal lære, er målbare kompetansar som er bestemte på førehand. I ein praksis der læraren følgjer ein slik læreplan, vil kompetansane bli reduserte til bestemte åtferder elevane skal øvast opp i og formativt vurderast ut frå. Sluttvurderinga har til hensikt å måle om elevane har oppnådd åtferda eller ikkje. Formativ vurdering handlar om at læraren skal forsterke (*reinforce*) elevane si målbare forbetningsåtferd.

Psykologisering av mennesket

Læreplanhistoria skildra over har samanheng med framveksten av psykologi som fagfelt. Psykologi betyr læra om sjela, men er på mange vis årsaka til at sjela forsvinn frå vitenskapleg tenking, pedagogisk tenking og tidsånda. Det er vanleg å oppfatte at Freud og psykoanalysen gjer sjel og ånd om til ulike dimensjonar av det mentale. Sjeleleg og åndeleg kunnskap blir tilbakevist som barndomserfaringar, eit uttrykk for undermedvit eller redusert til slump. I pedagogisk samanheng er åtferdsteori ei ekstrem form for mental reduksjonisme, der mennesket er redusert til ytre åtferd utan eit indre mentalt liv. Men òg kognitiv psykologi er kritisert for å redusere mennesket til mentale mønster, synapsar og nevroplasticitet i hjernen vår.

Mental reduksjonisme av mennesket går saman med empiriske stadfestingar av slike forklaringar. Resultatet er det Ole Jacob Madsen (2020) omtalar som psykologiens profesjonelle imperialism, med sitat frå president Tor Levin Hofgaard:

Psykologien er del av løsningen på fremtidens utfordringer på svært mange fleire felt enn innen helse. Vi sier – se psykologiens potensial, ta den i bruk – til det beste for samfunnet. (sitert i Madsen 2020 s. 45)

Psykologisk imperialism har sett djupe spor i skulen. Ei sak er at sjela forsvinn frå læreplanen. Eit anna spor er innføringa av det tverrfaglege temaet *livsmeistring*. I 2015 startar Norsk psykologforening ein kampanje kalla *Boken som mangler*. Tanken er at psykologisk undervisning om psykisk helse er alt som skal til for at undervisninga i skulen skal bli komplett for heile mennesket (Madsen 2020, s. 46 – 47). Denne hybriske ideen om å gjere skulen komplett er i seg sjølv ein reduksjon, alle den tid menneske er reduserte til ein sjellaus mental treningsarena. Tidlegare var gagns menneske og sjelsevne det overordna formålet i skulen. No er livsmeistring gjort om til eit tverrfagleg psykologisk tema læraren skal implementere i alle fag.

Livsmeistringstemaet skal gje kompetanse til å ta ansvarlege livsval. Det handlar om å *utvikle* positivt sjølvbilet og trygg identitet og om å forstå og påverke faktorar som har betydning for å mestre eige liv. Fem år etter innføringa av livsmeistring som tverrfagleg tema er det gjerne knytt til danning og salutogenese (jf. Avdem, 2025; Hegna, 2025). Når dette skal operasjonaliserast i klasserommet, er døme på livsmeistringskompetansar å handtere tankar, kjensler og relasjonar, elevane skal handtere suksess og fiasko og praktiske utfordringar, men òg å finne mening i livet. Dette er det nærmaste vi finn ein ide om noko åndeleg i spørsmålet om livsmeistring, og vi kan spørje om dette eigentleg er danning og salutogenese.

Den oppfostrande generasjon prestasjon skal ikkje berre prestere i faga, dei skal òg prestere eller mestre livet. Madsen (2020, s. 149–150) skriv at livsmeistring er blitt noko lausrive unge skal nyttiggjere seg av, bygge opp og trene på. Det

spesielle er at argumenta *for* å innføre livsmeistring i skulen var å redusere prestasjonsjaget for unge menneske (Madsen, 2020, s. 49–50). Då er det rart å innføre eit tverrfagleg emne, der livet i seg sjølv skal meistrast. Det kan altså sjå ut som om løysinga på unges utfordringar forsterkar problemet.

På den andre sida kan det vere at livsmeistring som tverrfagleg tema er eit utdanningspolitisk bidrag for å hjelpe mennesket å finne igjen sjela si ved nettopp å utvikle eit kompetansegrunnlag som kan bidra til oppdaging av eksistensiell retning og mening.

Sosiologiseringa av mennesket

Eit anna verknadshistorisk trekk innanfor vitskapssynet er empirisk sosiologi, som har blitt dominerande i lærarutdanninga (Æsøy, 2017). I eit slikt vitskapsperspektiv er det ikkje plass til eit sjeleliv. Det er i det heile lite interesse for individualitet, subjektivitet og mennesket si evne til å tenke menneskeleg. I dette vitskapsynet er individet redusert til eit produkt av omgjevnadene sine. Dette er i utgangspunktet ein åtferdsteoretisk posisjon som i dag er gjort systemteoretisk. Det vil seie at det er eit nettverk (system) av stimuli som i sum er med på å forme individet. Dag Østerberg (1996) kalla denne empiriske sosiologien for ein utvendig sosiologi, som fungerer godt saman med psykologiseringa av mennesket. Menneske sitt mentale liv blir skildra som emosjonar og vanar forma av sosiale omgjevnadar. Tilbake står eit psykososialt verdsbilet og eit menneske utan sjel.

Dette psykososiale verdsbiletet er vitskapsidealet for ei forskingsbasert lærarutdanning. Det handlar om å undersøke psykologiske omgrep gjennom empirisk sosiologi. Det er systematisk bruk av førehandsbestemte metodar som skal gje læraren sikker kunnskap og samstundes skepsis til alt vi ikkje kan undersøke ved hjelp av desse metodane. Om dette er rett, vil verda reduserast til spørsmål det er mogleg å undersøke empirisk, kjelder til innsikt er gjorde om til data, og framgangsmåten er forstått som førehandsbestemte oppskrifter som produserer resultat og kan etterprøvast av andre forskarar. Legitimeringa av vitskapleg verksemd er eit spørsmål om framgangsmåte om systematikk, transparens, datavaliditet og datareliabilitet. Vi kan seie at Descartes metodiske

skeptisisme dominerer framleis grunnen for vitskapleg verksemd, men utan konglekjertel er den åndelege substansen ved verda gjort om til materie som kan undersøkast empirisk.

Den psykososiale sigeren i ein elevsentrert skule

Interessa for empirisk forskning saman med det psykososiale verdsbiletet har innverknad på sjølve skulepraksisen. Mykje av dagens skule handlar om å trene elevane opp i bestemte åtferder som lese, skrive, drøfte, presentere, reflektere. For å få til dette må læraren vektlegge den psykososiale relasjonen mellom seg sjølv og elevane. Dette er gjerne omtala som relasjonsarbeid. Vidare skal læraren forske empirisk i eigen psykososial relasjonspraksis og vurdere elevane si åtferd når det gjeld å vise fram dei bestemte kompetansane. Elevane sjølve må trene på ulike aktivitetar som skal optimalisere kompetansane.

Eit døme på dette er litteraturen om livsmeistring. Westerhof og Keyes (2010) opererer med tre dimensjonar for å skildre termen *well-being*. Dette er emosjonar, psykologiske og sosiale føresetnader forstått som relasjonar. Filosofiske og religiøse dimensjonar er ikkje tatt med for eit godt liv, og livsorienteringar handlar ikkje lenger om verda, jorda, heimen og livsvilkåra, men orienteringa er retta mot menneske forstått som eit psykososialt samfunnsvesen med emosjonar.

Sentrale forskarar som Dolan and Metcalfe (2012) og Veenhoven (1984) har påpeika at den psykologiske dimensjonen av *well-being*, er den dominerande. Vi oppfattar derimot at ei psykososial forståing er dominerande. Eit døme er Keyes (1998) som hevdar at ei positiv mental helse avheng av både psykologisk og sosial *well-being*. Tilsvarende skriv Hansen mfl. (2021) om det å meistre livet i samhandling med andre. *Livet* er forstått som sosiale forventingar og individuelle utfordringar med eige liv (Hansen mfl., 2021, 869). Denne forståinga av livet snevrar inn verdsbiletet til individet sitt mentale liv i sosial samhandling med andre menneske. Livsorienteringa er retta mot menneske sjølv, medan det er lite orientering om dei andre livsvilkåra.

KI og andre læringsmaskiner

Eit anna sentralt trekk i skulen er utvikling av teknologi. Mange læringsaktivitetar er utvikla av digitale

læringsplattformer som lærarar kan ta i bruk, og mange av desse aktivitetane handlar om at elevane skal ta i bruk andre tekniske hjelpemiddel. Forlaga arbeider systematisk med å lage slike digitale læringsplattformer. Ein kanskje sterkare teknologi for ein meir sjellaus skule er KI. KI kan brukast av læraren til å planlegge undervisning, og elevane kan bruke KI for å tenke for seg (jf. sitatet frå Arendt i byrjinga).

Dette er heilt i tråd med åtferdsteorien og Skinner sitt ideal (1954). Læremaskiner kan lære elevane, medan læraren kan bli emosjonell støtte (ibid., s. 57). Ein slik reindyrka åtferdsteoretisk skule er eit endeleg oppgjør med menneske som eit sjelsvesen. André Bjerke (1966) kritiserte åtferdsteorien i diktet *Læremaskinene* om korleis skulen vert ein fabrikk, læraren ein knott i maskineriet og elevane skal bli samfunnsnyttige idiotar. 60 år seinare er Bjerke si uro framleis levande. Den teknologiske utviklinga saman med det psykososiale verdsbiletet, empirisk sosiologi, ein kompetansemålbasert læreplan og vurdering for læring forsterkar Skinner sin draum.

Det er på mange vis Arendt sin dystopi som har vorte realitet. Vår evne til å erkjenne og produsere teknologi akselererer, medan tenkinga haltar etter. Dagens tidsånd synest å handle om å produsere snarare enn å tale sjeleleg tenkande om dei tinga vi gjer.

Sjelfull undervisning

Undervisning som tek på alvor at menneske har sjel, må ta utgangspunkt i ein triade mellom lærar, elevar og ei verd. Berre ei vending mot verda kan gjere skulen meir sjelfull og praktisk. Å vere til i verda er å vere boven inn i naturen, kulturen og i mellommenneskelege relasjonar. Vi kan ikkje fri oss frå vera vår i ei evig endrande verd, der vi er utilstrekkelege og aldri kan meistre livet. Sjelelivet vert ikkje balansert av at mennesket berre interesserer seg for eiga sjel, forstått som sosial trening i mental helse. Snarare må mennesket kjenne seg som ein del av ei praktisk verd for å vere heime i eigen kropp. Denne verda er både den kvardagslege, fysiske, abstrakte og åndelege.

Arendt skriv at framandgjeringa i det moderne samfunnet er flukta frå verda og inn i sjølvmedvitet (2012, s. 27). Det å vende blikket mot verda er også Madsen (2020) sitt

LITTERATUR

AAS, P.A. (2011). *Humanisme: Først og fremst et menneske*. Pax Forlag

ARENDT, H. (2012). *Vita activa: Det virkelige liv* (C. Janss, Overs.). Pax. (Opprinnelig utgitt 1958).

AVDEM, J. (2025). Folkehelse og livsmestring i skolen – kompetanse eller danning? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 11(1), s. 256–271. DOI: <http://doi.org/10.23865/ntpk.v11.6840>

BJERKE, A. (1966) *En skrift er rundt oss*. Aschehoug

DALE, E.L. (1999). *De strategiske pedagoger: pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge*. Oslo: Gyldendal.

DOLAN, P. AND METCALFE, R. (2012). Measuring Subjective Wellbeing: Recommendations on Measures for use by National Governments, *Journal of Social Policy*, 41(2), s. 409–427. DOI: [10.1017/S0047279411000833](https://doi.org/10.1017/S0047279411000833).

HANSEN, P., SIVESIND, K. & THOSTRUP R. (2021). Managing expectations by projecting the future school: Observing the Nordic future school reports via temporal topologies, *European Educational Research Journal*, 20(6). DOI: <https://doi.org/10.1177/1474904121995695>

HEGNA, J. (2025). «Det er ikke sikkert skolen kan gjøre noe med deg» – en undersøkelse av

organisatorisk og substansiell tilnærming til tverrfaglighet og livsmestring i skolen, *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, s. 129–141. DOI: <https://doi.org/10.18261/npt.109.2.6>

JORDHEIM, K. (1971). *Fra folkeskole til grunnskole. En samling artikler over den norske grunnskoles utvikling etter 1945*. Oslo: Universitetsforlaget.

KIRKE- OG UNDERVISNINGSDEPARTEMENTET. (1962). *Normalplan for byfolkeskolen 1939*. Oslo: H. Aschehoug & Co.

KIRKE OG UNDERVISNINGSDEPARTEMENTET. (1974) *Mønsterplanen for Grunnskolen*. Aschehoug <https://www.nb.no/items/27717cffb91e04bca5ed6b5f90ec1034?page=11>

KIRKE OG UNDERVISNINGSDEPARTEMENTET. (1976) *Læreplan for den videregående skole: Felles allmenne fag*. Gyldendal https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013041807058

KEYES, C.L.M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121 – 140.

MADSEN, O.J. (2020). *Livsmestring på timeplanen*. Spartacus Forlag

UTDANNINGSDEPARTEMENTET. (2020a). Overordnet del – Kompetanse i fagene, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipp-for-laring-utvikling-og-danning/kompe->

[tanse-i-fagene/?curriculum-resources=true](https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipp-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/) OECD. (2019). OECD Future of Education and Skills 2030 Transformative Competencies for 2030. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/Transformative_Competencies_for_2030_concept_note.pdf UTDANNINGSDEPARTEMENTET. (2020b). Folkehelse og livsmestring, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipp-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

VEENHOVEN, R. (1984). *Conditions of Happiness*, Springer Netherlands, Dordrecht. DOI: [10.1007/978-94-009-6432-7](https://doi.org/10.1007/978-94-009-6432-7).

WESTERHOF, G.J. AND KEYES, C.L.M. (2010). Mental Illness and Mental Health: The Two Continua Model Across the Lifespan, *Journal of Adult Development*, 17(2), s. 110–119. DOI: [10.1007/s10804-009-9082-y](https://doi.org/10.1007/s10804-009-9082-y).

ØSTERBERG, D. (1996). *Sosialfilosofi*. Gyldendal Norsk Forlag

Æsøy, K.O. (2017). *Profesjon og vitenskap: En sammenliknende studie av tankemønstre i nyere grunnleggende litteratur for grunnskulelærer- og sjukepleierutdanninga*. Doktorgradsavhandling (Trondheim: NTNU, 2017).

avsluttende råd for livsmestring. Han snakkar om å vekke elevane sine interesser i noko større utanfor seg sjølv (ibid., s. 144) og unngå eit kulturelt klima der individets livsinnstilling vert alt og verdas livsrealitetar ingenting (ibid., s. 151). Livsmestring handlar ikkje om å meistre livet, men å freiste å kjenne seg heime i ei praktisk verd, og i fellesskap freiste å gjere verda til ein god plass å vere.

Læraren si spesielle rolle er å hjelpe elevane til å opne seg for fagverda. Skal undervisinga vere sjelfull, må læraren kjenne eit sjeleleg engasjement for si verd og faget, og elevane må rette sjela si mot denne verda. Vi må planlegge og utøve didaktisk undervisning som lar elevane bli gripne av verda. Dette er ei risikabel oppgåve, og sjeldan vil vi kunne klare å gripe alle elevane i ein fellesskapande didaktikk. Det vil vere elevar som ikkje let seg gripe eller som vel å rette blikket sitt mot andre sider av tilværet. Skal vi halde på ei sjelfull undervisning, må vi like fullt tenke didaktisk og forsøke å bruke færre eksterne forsterkingsteknikkar.



forstått i norske læreplaner i perioden 1939–2020.

»»» **Madeleine Fjellvang** er stipendiat i pedagogikk ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, ved OsloMet Storbyuniversitet. Her forsker hun på hvordan fenomenet *livsmestring i skolen* blir uttrykt og



pedagogisk teori [2020]. Æsøy er emneansvarleg for ph.d.-kurs *Hermeneutikk og humanistisk forskning* og *Fenomenologi* ved OsloMet.

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



Spontane **skrive-** **felleskap** blant

– kan være en
ressurs, men
også et hinder
for læring

»» Av Iris Hansson Myran og Marit Riis-Johansen

Elevers spontane samhandling under individuell skrijving gir mulighet for utforskende samtaler og utvikling av metaspråk. Samtidig er det viktig at elevene lærer at hjelp er noe man kan spørre om selv, men ikke noe man gir andre uoppfordret.

I denne artikkelen deler vi funn fra en studie¹ av hvordan førsteklassinger spontant samhandler når de skriver (Riis-Johansen & Myran, 2023). Studien var en del av prosjektet *Funksjonell skrijving de første skoleårene* (Skar mfl., 2020), der et sentralt formål var å prøve ut funksjonell og meningsfull skrijving med de yngste elevene. Vi gjorde

observasjoner i klasserom der elevene fikk skape skriftlige tekster allerede fra første skoledag. Noe av det som slo oss, var hvordan elevene selv tok initiativ til ulike former for samhandling mens de skrev. Vi ble nysgjerrige på hva som kjennetegner slik spontan skriveinteraksjon mellom førsteklassinger. Kan det være at slik samhandling har en



førsteklassinger

verdi for elevenes læring? I vår studie innebærer spontan samhandling altså samtaler og samskriving som oppstår uten at læreren har sagt at elevene skal samarbeide – her er det med andre ord elevene selv som tar initiativ. Datagrunnlaget består av observasjon fra totalt 26 skriveøkter i to ulike klasserom. I tillegg til observasjonsnotater og elevtekster har vi videoopptak som er analysert for å søke etter skrivesituasjoner som viser spontan samhandling. Før vi deler de samhandlingskategoriene vi kom fram til, ønsker vi å presentere noen teoretiske perspektiv knyttet til skrijving og skriveinteraksjon.

Skrivekompetanse og meningsfull skriveopplæring

Å inneha skrivekompetanse vil ifølge Lars Sigfred Evensen (2010) si at skriveren er i stand til å uttrykke seg på en forståelig og hensiktsmessig måte, og at skriveren kan tilpasse

det de skriver, til ulike formål og mottakere. Purinak og Lonigan (2014) viser til at det å lære seg å skrive er knyttet til tre ulike aspekt: En må forstå hvorfor vi skriver (konseptuell kunnskap), en må forstå det alfabetiske prinsipp og bokstavenes form og kunne stave (prosedyrekunnskap), og en må kunne produsere fraser og setninger for å uttrykke ideer, tanker og meninger (generativ kunnskap). Å forstå skrijving i slik vid forstand innebærer at det ikke holder å bare se på elevenes tekster for å få øye på deres kompetanse, en må også være oppmerksom på hva elevene sier og gjør mens de skriver. Skrijving kan videre forstås som en sosial aktivitet, hvor det å skrive kan læres og utvikles innenfor gitte skrivefellesskap (Myhill & Chen, 2020; Rowe, 2010). At et klasserom kan være et slik skrivefellesskap, ser en for eksempel når elever setter i gang skrive relaterte aktiviteter, som å tegne og skrive fra dataspill

de driver med på fritida, å lage skilt og plakater til bruk i leik, eller å skrive små lapper og beskjeder til hverandre. I dette fellesskapet er hver skriver med sin kunnskap, sine ferdigheter, sitt engasjement og sin motivasjon en mulig ressurs for de andre (Graham 2018).

Barn bruker gjerne skriving i leiken (Wessel-Powel mfl., 2018; Yoon, 2014; Zurcher & Stefanski, 2022), og sammen bruker de sitt språklige og kulturelle repertoar til å skape fantasiverdener (Dyson, 1986). Elever skriver ofte om sine interesseområder, noe som også kommer til syne i samtalene mellom dem mens de skriver (Matre mfl., 2024). I tillegg kan de være både deltakere i og publikum for hverandres tekster (Dyson, 2010; Jaeger, 2021; Portier mfl., 2019; Schultz, 1997; Zurcher & Stefanski, 2022). Dette kan gjøre skriving til en arena for vennskap. Imidlertid kan også slike skrivesituasjoner være ekskluderende, ved at skriveren tar med noen, mens andre blir utelatt (Yoon, 2014).

Om en lytter til barn mens de skriver, finner en også at snakkinga ikke alltid er sosialt retta – noen ganger er snakkinga mest en støtte for egen tenking og utprøving. Noen

barn trenger å si lydene høyt for å få til koblinga mellom fonem og grafem, og mange barn hjelper også hverandre med å stave (Herder mfl., 2018; Schultz, 1997). Barn snakker også med seg selv for å legge en plan for det de ønsker å skrive (Boomer & Laman, 2004), men også for å evaluere egen skriving (Dyson, 1983). Slik snakking kan altså være svært nyttig for den enkelte eleven – men i klasserom der elever sitter tett i tett, er det også en fare for at slik verbalisering av egen skriveprosess kan gjøre dem utsatt for andre elevers kommentarer (Bomer & Laman, 2004).

Elever søker gjerne støtte hos medelever de opplever som mer kompetente skrivere enn seg selv (Kissel mfl., 2011), og det er ikke uvanlig at elever selv tar, eller av læreren blir gitt, rollen som hjelpelærere. Ofte kopierer elevene da det de har sett læreren gjøre når læreren gir skrive støtte (Tholander & Aronson, 2003).

Ulike former for spontan samhandling

I datamaterialet identifiserte vi 23 episoder hvor elevenes spontane samhandling var knyttet til skriving. Analyse av disse situasjonene viste at det som foregår der, kan beskrives ut fra følgende fem kategorier, som vises i tabell 1.

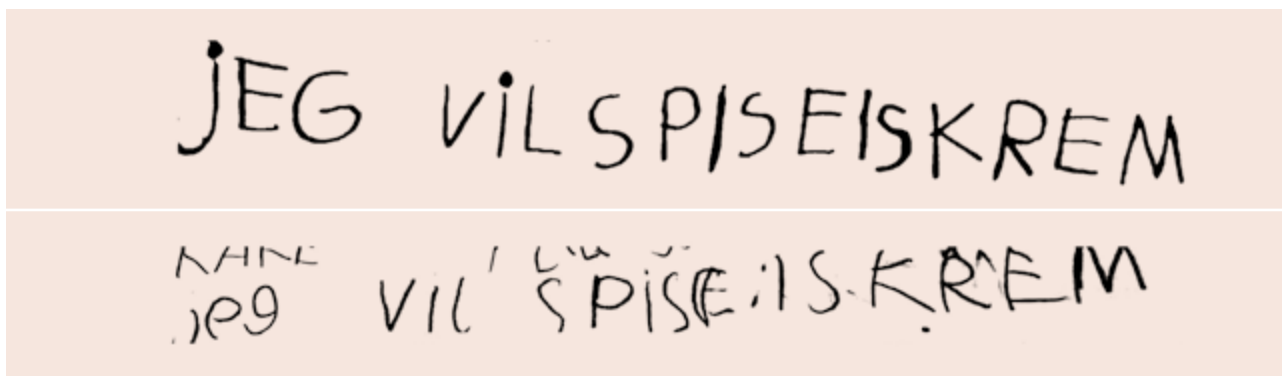
Videre vil vi utdype og gi eksempler på de ulike kategoriene, og diskutere hvordan de kan sies å bidra til eller begrense elevene i deres utvikling av skrivekompetanse.

Gjensidig kommentering

Mye samhandling preges av at elevene på lekende, utforskende og lattermilde måter snakker om hverandres tekster. De inviterer hverandre inn i tekstene gjennom å vise fram og lese opp det de skriver, og dette gir samtaler som kan være knyttet til både innholdet i tekstene og til å utforske lydene og ordene som brukes. De søker gjerne både oppmerksomhet og bekreftelse. Et eksempel som viser denne formen for samhandling, er når Jan og Erik skal skrive om en magisk hatt, og Erik ønsket å finne fram til bokstavene han trenger for å skrive ordet *magisk*. Foran seg har han en *bokstavlydhjelper*, et laminert ark som inneholder illustrasjoner som skal vise vei til rett lyd.² Underveis i skrivinga oppdager Jan at Erik er uskikker på hvordan han skal skrive bokstaven *g*. Han peker derfor på *g* på bokstavlydhjelperen, og sier «Her

Tabell 1: Ulike interaksjonsmønstre for spontan samhandling under skriving

Kategorier	Beskrivelser
Gjensidig kommentering	Elevene viser felles interesse for hverandres tekster. De deler, kommenterer og snakker om både innhold i og form på skrivinga si, og dette skjer gjerne på en lekende og utforskende måte.
Hjelpelærer	En elev tar på seg – eller får – rollen som hjelpelærer. Støtten hjelpelæreren gir, virker å være ønska fra medeleven.
Kopiering	Elevene kopierer fra andre elevers tekster.
Uoppfordrede råd	Medelever kommenterer feil i andre elevers tekster, uten at de er bedt om å gi råd. Disse rådene blir gjerne avvist.
Ignorerte initiativer	En elevs initiativ til samhandling blir neglisjert eller oversett.



Figur 1: To elever skriver identiske tekster

er grisen», siden en gris brukes som illustrasjon for bokstaven *g*. Begge ler, og Erik sier, «Jeg skal ikke ha en gris!», før han skriver *g* i teksten sin. Slike situasjoner er eksempler på hvordan elever gjennom å snakke om skriving, kan sies å utforske og oppdage ulike aspekt ved skriftspråket.

Hjelpelærer

I mange situasjoner ser vi at elever spør hverandre om hjelp, eller tilbyr sin hjelp til en medelev som søker lærers hjelp. Støtten kan for eksempel omhandle å finne lydene i et ord, eller å finne riktig bokstavtegn. At elever tar rollen som hjelpelærer, gjør at medelever raskt får hjelp og kommer videre med sin skriving, og elevene som er hjelpelærer, får erfare at deres kompetanse er nyttig for andre.

I hjelpelærerrollen så vi at elevene gjerne tok i bruk de samme strategiene som læreren bruker, for eksempel med å lydere eller ved å skrive ned ord som kan kopieres. Det er derfor viktig at lærer er bevisst hvordan hen kan være en best mulig rollemodell. Det er imidlertid også en fare for at hjelpelærerrollen kan komme i veien for den enkelte elevs egen skriveutvikling, hvis hjelpelæreren bruker skriveøkta til å hjelpe andre framfor å skrive og utvikle sin egen tekst.

Kopiering

Når elever sitter tett sammen, oppstår ofte muligheten for å se hva andre skriver, og kopiere dette. Dette kan være fordi de er usikre på hva de skal skrive om, eller at de er usikre på hvordan bokstavene skrives, og hvordan ord staves. I

figur 1 er det et poeng for jentene å skrive identiske tekster, noe som kan forstås som et ønske om å bekrefte vennskap.

Når elever kopierer, får de ikke selv vært aktive i å lytte ut lydene de trenger for å skrive ordene de ønsker å skrive. Det er med andre ord liten grad av aktiv læring når de kun skriver av. Imidlertid kan kopiering være en måte for usikre elever å komme i gang med skrivinga og slik få oppleve å være deltakere i skrivefellesskapet.

Uoppfordrede råd

Noen ganger kommer elever med råd som ingen har bedt om. I vårt materiale handler dette ofte om å korrigere feil i medelevers tekster. Uoppfordrede råd kan være irrelevante og i liten grad være tilpasset stedet eleven er i sin skriveutvikling. I eksempelet nedenfor gir elevene Ina og Stig råd gjennom å hinte og vise at eleven Hans har skrevet bokstaven *Æ* feil.

INA: Jeg skriver bæsje sånn her. *(Hun skriver ordet øverst på arket sitt)* Hans skriver det sånn. *(Hun skriver også det øverst på arket sitt. Hans ser opp. Ina klusser over det hun har skrevet)*

STIG: Hvilken bokstav skal det være? *(Stig peker på en bokstav i teksten til Hans)*

HANS: Det er *Æ*.

INA: Det skal være bare en strek der, ikke tre. *(Ina lener seg over bordet og peker i Hans sin tekst)*

STIG: Bare en, og da er den sånn.



Figur 2

HANS: Hæ?

INA: Den skal være sånn her. (*Hun skriver Æ på arket sitt. Hans lener seg over for å se*)

INA: Den skal jo være sånn. (*Hun snur arket for å vise*)

HANS: Man kan skrive hvordan man vil. (*Avviser innspillene*)

Hans har som sagt ikke bedt om å få innspill på det han skriver, og vi ser også at han her avviser innspillene. I vår studie blir alle slike uoppfordrede råd avvist eller ignorert. Det kan derfor være hensiktsmessig at elevene blir gjort bevisste på at stavehjelp eller rettskriving kun bør gis når medelever selv ber om denne formen for støtte.

Ignorering av initiativ til samhandling

Våre data viser også elever som ble ignorert eller avvist når de forsøkte å samhandle med andre. Dette kunne skje fordi elevene som ble kontaktet, var så opptatt av egen tekst at de ikke fanget opp medelevenes initiativ. Men det kunne også handle om vennerelasjoner, der noen tydelig avviste medelever som de ikke anså som sine venner. Her ser vi at lærer må være oppmerksom på at skriving og samhandling kan være en arena for utestenging. Spørsmålet er hvordan skriveøktene kan organiseres uten at det går på bekostning av de positive sidene ved spontan samhandling.

Læring gjennom utforskende samtaler

Førsteklassingene i vår studie jobba med skriveoppgaver der det var stor frihet til å skrive om tema de var opptatt av, og utforme teksten slik de selv ønsket. I klasserommene ble

det ofte brukt gruppebord under skriveøktene, og det ble ikke slått ned på om elevene vandret litt rundt og snakket med hverandre. Kanskje var det både skriveoppdragene og organiseringa i rommet som gjorde at vi så mange eksempler på at elevene ville involvere hverandre i skrivinga de holdt på med.

De ulike formene for interaksjon vi har beskrevet, kan belyse hvilke muligheter og begrensninger som følger med å la førsteklassinger samhandle spontant mens de skriver. Overordna finner vi altså at elevers samhandling kan føre til utforskende samtaler der elevene tar i bruk metaspråk og sin kunnskap om skriving. Dette kan gi inspirasjon til egen skriving og hjelpe dem noen viktige hakk framover i arbeidet med teksten. Samtidig er det en fare for at hjelp fra medelever og kopiering bidrar til at elevene i for liten grad gjør jobben med å lydere og finne fram til bokstavene de trenger – medelevers støtte kan fort bli hjelp på lavt nivå som kan gi mindre grad av læring (jf. Myran & Hundal 2024).

Hvordan jobber en med å bygge gode skrivefelleskap der elevene kan være ressurser for hverandre? Funnene våre tyder på at det kan være vanskelig for elevene å vite at medelever ikke alltid ønsker råd og involvering, noe som antyder at elevene har behov for kunnskap om hvordan de best kan støtte andre. Også i en undersøkelse av undervisning på ungdomstrinn og videregående skole konkluderte forskerne med at «det er behov for eksplisitt og systematisk undervisning og støtte til elevene for å hjelpe dem med å utvikle samarbeidsferdigheter» (Furberg mfl., 2004, 2025). I vår sammenheng kan det bety at elevene har en felles forståelse for at en for eksempel ikke retter i andres tekster, men at en gjerne kan be medelever om hjelp. En annen del av svaret kan være å anerkjenne at elever som snakker, ler og tøyser mens de skriver, også samtidig utforsker, oppdager og lærer om skriving og skriftspråket.

NOTE

- 1 Denne artikkelen bygger på en artikkel som ble publisert i Journal of Early Childhood Literacy <https://doi.org/10.1177/14687984231213475>
- 2 <https://skrivesenteret.no/ressurs/bokstavlydhjelper/>

LITTERATUR

- BOMER, R. & LAMAN, T.** (2004). Positioning in a Primary Writing Workshop: Joint Action in the Discursive Production of Writing Subjects. *Research in the Teaching of English*, 38(4), 420–466. <http://www.jstor.org/stable/40171690>
- DYSON, A.H.** (1983). The Role of Oral Language in Early Writing Processes. *Research in the Teaching of English*, 17(1), 1–30. <http://www.jstor.org/stable/40170911>
- DYSON, A.H.** (1986). Transitions and Tensions: Interrelationships between the Drawing, Talking, and Dictating of Young Children. *Research in the Teaching of English*, 20(4), 379–409. <http://www.jstor.org/stable/40171094>
- DYSON, A.H.** (2010). Writing childhoods under construction: Re-visioning 'copying' in early childhood. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(1), 7–31. <https://doi.org/10.1177/1468798409356990>
- EVENSEN, L.S.** (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I: J. Smidt, I. Folkvord & A.J. Aasen (red.), *Rammer for skriving: Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Tapir
- FURBERG, A., SILSETH, K. & RØDNES, K.A.** (2025). Elevers møte med tverrfaglige tema i klasserommet. *Bedre skole* (2). 22–29
- FURBERG, A., SILSETH, K., RØDNES, K.A., ARNSEN, H. C., KVAMME, O.A., RASMUSSEN, I., SÆTHER, E., VASBØ, K.B., PETTERSEN, K., ØISTAD, J.H. & LUND, A.** (2024). *Fagformyelsen i møte med klasseromspraksiser: Elevers læring i møte med tverrfaglige tema*. Rapport nr. 7 EVA2020. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- GRAHAM, S.** (2018). A Revised Writer(s)-Within-Community Model of Writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258–279. DOI: 10.1080/00461520.2018.1481406. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>
- HERDER, A., BERENST, J., DE GLOPPER, K. & KOOLE, T.** (2018). Reflective practices in collaborative writing of primary school students. *International Journal of Educational Research*, 90, 160–174. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.06.004>
- JAEGER, E.** (2021). Friends and authors: Spontaneous co-composing in a writing workshop. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(2), 177–207. <https://doi.org/10.1177/1468798419833096>
- KISSEL, B., HANSEN, J., TOWER, H., & LAWRENCE, J.** (2011). The influential interactions of pre-kindergarten writers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(4), 425–452. <https://doi.org/10.1177/1468798411416580>
- MATRE, S., RIIS-JOHANSEN, M.O., SOLHEIM, R. & MYRAN, I.H.** (2024). Unge skribere bygger fortellingskompetanse. Ein studie av skriveidaktiske ressursar i bruk på andre trinn). I: L.I. Aske-Håberg, G. Kløve, S.J. Helset & E. Brunstad (red.), *I skriftkulturens grenseland – tidleg literacy i barnehage, fritid og skule. Skriftkultur 6/2024*. (s. 179–215). Cappelen Damm forskning. <https://doi.org/10.23865/noasp.229>
- MYHILL, D. & CHEN, H.** (2020). Developing writers in primary and secondary school years. I: H. Chen, D. Myhill & H. Lewis: *Developing writers across the primary and secondary school years. Growing into writing*. Routledge.
- MYRAN, I.H. & HUNDAL, A.K.** (2024). «Så lenge han skriver, tenker jeg, det er det viktigste»: Lærers støtte i begynneropplæring i skriving. *Acta Didactica Norden*, 18(1). <https://doi.org/10.5617/adno.9751>
- PORTIER, C., FRIEDRICH, N. & PETERSON, S.S.** (2019). Play(ful) Pedagogical Practices for Creative Collaborative Literacy. *The Reading Teacher*, 73(1), 17–27. <https://doi.org/10.1002/trtr.1795>
- PURANIK, C. S. & LONIGAN, C. J.** (2014). Emergent Writing in Preschoolers: Preliminary Evidence for a Theoretical Framework. *Reading Research Quarterly* 49(4): 453–467. <https://doi.org/10.1002/rrq.79>
- RIIS-JOHANSEN, M.O. & MYRAN, I.H.** (2023). Patterns in naturally occurring interactions in early writing instruction. *Journal of Early Childhood Literacy*, 25(3), 933–954. <https://doi.org/10.1177/14687984231213475>
- ROWE, D.W.** (2010). Directions for studying early literacy as social practice. *Language Arts* 88(2): 134–143.
- SCHULTZ, K.** (1997). «Do You Want to Be in My Story?»: Collaborative Writing in an Urban Elementary Classroom. *Journal of Literacy Research*, 29(2), 253–287. <https://doi.org/10.1080/10862969709547958>
- SKAR, G.B.U., AASEN, A.J. & JØLLE, L.** (2020). Functional Writing in the Primary Years: Protocol for a Mixed-Methods Writing Intervention Study. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2040>
- THOLANDER, M. & ARONSSON, K.** (2003). Doing Subteaching in School Group Work: Positionings, Resistance and Participation Frameworks. *Language and Education*, 17(3), 208–234. <https://doi.org/10.1080/09500780308666849>
- WESSEL-POWELL, C., LU, Y.-H. & WOHLWEND, K.** (2018). Walking Dead Literacies: Zombies, Boys, and (Re)Animated Storytelling. *The Reading Teacher*, 72(3), 313–324. <https://doi.org/10.1002/trtr.1721>
- YOON, H.S.** (2014). Can I play with you? The intersection of play and writing in a kindergarten classroom. *Contemporary Issues in Early Childhood* 15(2): 109–121. <https://doi.org/10.2304/ciec.2014.15.2.109>
- ZURCHER, M. & STEFANSKI, A.** (2022). Valuing and supporting the complex writing processes of emergent writers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 25(1), 185–215. <https://doi.org/10.1177/14687984221123709>



»» Iris Hansson Myran er førstelektor i skriveidaktikk ved Nasjonalt senter for skriveopplæring ved NTNU. Hennes faglige interesser handler særlig om begynneropplæring, meningsfull og inkluderende skriveopplæring, overgang i læringsløpet og skoleutvikling.



»» Marit Olave Riis-Johansen er førsteamanuensis i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU. Hennes faglige interesser handler særlig om begynneropplæring og skriveopplæring, og om muntlighet og samtaler i norskfaget og i skolen for øvrig.

Engelsk i og utanfor klasserommet

»» Av Alison Jones Rød
og Sigrid Ørevik

Ein stor del av engelsken elevane lærer, har dei lært gjennom ulike nettbaserte fritidsaktivitetar. Sjølv om elevane på denne måten har auka sin engelskkompetanse, er det viktig at vi som språklærarar har ei kritisk, selektiv og forskingsbasert tilnærming når vi tek desse erfaringane i bruk i klasserommet.

Det engelske språket har i norsk kontekst ei sterk stilling i utdanninga, samfunnet og populkulturen blant anna gjennom den konstante tilgangen til engelskspråkleg innhald på mobiltelefonar og laptopar. Dette innhaldet vert som regel formidla gjennom multimodale tekstuttrykk, det vil seie tekstar som kommuniserer for eksempel gjennom skrift, bilete, drama, layout og musikk (Bezemer & Kress, 2016). Det autentiske, ofte uformelle innhaldet på engelsk som elevane engasjerer seg i utanfor skulen, er kjent som *extramural English* (EE) (Sundqvist, 2009). Medietilsynet (2024) rapporterer at «Engelsk er det klart vanligste språket barn og unge bruker når de er på sosiale medium, ser på film, serie eller tv-program, spiller og/eller ser på YouTube» (s. 9). Det er derfor naturleg at mange ungdommar opplever eigarskap til engelsk (Rindal,

2013). For engelsklærarar er det godt nytt at elevane også på eiga hand brukar språket. Når elevane kan kommunisere på engelsk på eit høgt nivå, blir det mogleg å bruke relativt krevjande tekstar i undervisninga.

Det er likevel ikkje gitt at all erfaring elevane har med engelsk utanfor skulen og med multimodale tekstuttrykk, er like godt eigna til å fremme læring. Derfor vil vi her diskutere nokre av nyansane når det gjeld *extramural English* og multimodalitet. Meir spesifikt diskuterer vi korleis språklærarar kan gjere bruk av *multimodal literacy* som elevane tileignar seg i og utanfor skulen, og kva for aspekt av *extramural English* (EE) som er mest eigna til å trekke inn i engelskundervisninga. Vi har først og fremst fokus på vidaregåande skule, men momenta vi diskuterer, vil også ha relevans for andre utdanningsnivå.

Læreplanen i engelsk

Hovudmålsetjinga for engelsklærarar er å auke elevane sine kommunikative ferdigheiter i det engelske språket, noko som skjer gjennom arbeid med alle dei tre kjerneelementa i læreplanen for engelskfaget. Å støtte elevane i språklæring og kommunikasjon inneber blant anna å hjelpe elevane til å forbetre vokabularet dei har til disposisjon (både kvardagsleg, akademisk og yrkesfagleg), og leggje til rette for at dei får erfaring med og trening i velfungerande kommunikasjon på engelsk i ulike kontekstar. Slike kontekstar er knytte til det *kulturelle* i vid forstand, som utgjer ein stor del av engelskfaget. Kulturelle aspekt av faget kan relaterast både til den engelskspråklege verda og til engelskspråklege kulturuttrykk, som reflektert i desse to kompetansemåla for fellesfaget engelsk i vidaregåande skule:



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock Fotomontasje

- utforske og reflektere over mangfold og samfunnsforhold i den engelskspråklige verden ut fra historiske sammenhenger
- diskutere og reflektere over form, innhold og virkemidler i engelskspråklige kulturelle uttrykksformer fra ulike medier, inkludert musikk, film og spill

Tema i engelskfaget vert som regel arbeidd med gjennom tekstar. I det utvida tekstomgrepet læreplanen opererer med, er det i høg grad rom for multimodale tekstar som film, diagram, podkast og videospel, og multimodale tekstar blir også hyppig brukte i skulen for å gi varierte inngangar til å arbeide med ulike tema. Utforsking og refleksjon skjer både gjennom lesing og lytting (reseptive møte med tekstar) og gjennom elevane si eiga tekstskaping.

Teoretiske perspektiv

Interessa for samanhengen mellom eksponering for engelsk som andrespråk (L2) utanfor klasserommet, multimodal kommunikasjon og elevane si utvikling av engelskkunnskap er ikkje eit nytt fenomen, men ho har auka kraftig dei siste to tiåra på grunn av store framsteg i global teknologi (sjå f.eks. Brevik, 2019; Diamantopoulou & Ørevik, 2022; Jakobsen, 2019; Reinders & Benson, 2017; Rød & Calafato, 2024; Skulstad, 2012; Sundqvist, 2024). Forsking i desse fagfelte er tverrfagleg og hentar inn omgrep og teoriar frå fleire disiplinar, men det finst nokre grunnleggjande teoriar som vi kort skal skildre her.

Andrespråkstileigning

Extramural English (EE) er eit relativt ungt forskingsfelt som rettar merksemd mot elevane sine møte med det engelske

språket utanfor klasseromsveggane (Sundqvist, 2009). EE forankrar seg i fleire grunnleggjande teoriar i *second language acquisition* (SLA). Mellom desse er S.D. Krashen sine hypotesar, som sette søkelys på reseptive aktivitetar, og trass i tvil kring validitet har desse hypotesane påverka andrespråksopplæring verda over dei siste tiåra.

Ifølgje Krashen (1982) er *comprehensible input* (CI) ein avgjerande miljøfaktor i språktileigning. Dersom tekstar på målspråket har forståeleg innhald med eit aspekt ved språket som eleven enno ikkje har tileigna seg, men som han eller ho er klar til å tileigne seg (vår omsetjing), kan eleven potensielt utvikle kompetansen sin frå *i* (= noverande kompetanse) til *i+1*, dvs. oppnå ein viss auke i kompetanse. På den andre sida hevdar Swain (2005) at for å lære språk, er produktiv språkbruk like viktig som resektiv. Når elevane prøver å uttrykke seg på eit framandspråk, vil dei oppdage konkrete behov for uttrykk og ordformer dei treng å lære; dei kan prøve ut ord og formuleringar dei har lært, og dei kan reflektere over ulike fenomen i språket dei lærer (Swain, 1995).

Indre og ytre motivasjon

I nyare tid har forskarar vore interesserte i affektive faktorar som påverkar språklæring, som til dømes motivasjon. Ryan og Deci (2017) presenterer ein velkjend teori om indre og ytre motivasjon: *self-determination theory* (SDT). Eit døme på ytre motivasjon, som består av fleire typar, er motivasjonen til å hjelpe andre deltakarar i eit multiplayer-spel for å oppnå status i spelet. Når ein elev vidareutviklar engelskkompetansen sin som følge av entusiastisk deltaking i engelskspråklege

multiplayerspel, er det sjølvsagt også indre motivasjon som gjer seg gjeldande. Fagleg sjølvtilitt (*self-efficacy*) (Bandura, 1997) og elevane sine egne tankar om grunnlaget for kompetansen dei har i faget (*attributions*, Weiner, 1979), er andre faktorar som er viktige for språklæring.

Multimodal samhandling

Den norske læreplanen legg til grunn at læring går føre seg i kommunikasjon og samhandling mellom elevar og lærarar, elevar imellom, og mellom elevar og semiotiske system som ligg til grunn for tekstar av ulike slag. Desse prinsippa bygger på sosiokulturell læringsteori (Lantolf, 2000; Vygotsky, 1978). *Multimodal Social Semiotics* (MMSS) (Bezemer & Kress, 2016), eit teoretisk rammeverk for analyse av multimodale tekstar, er kompatibelt med sosiokulturell læringsteori. MMSS byggjer på Halliday (1994) sin teori om systemisk-funksjonell lingvistikk, som føreset at kvar og ein tekst kommuniserer i tre dimensjonar. Desse dimensjonane har å gjere med tema for kommunikasjonen, relasjonar og dynamikk mellom deltakarane i kommunikasjonen, og den tekstlege organiseringa av kommunikasjonen. Enkelt fortalt overfører MMSS desse dimensjonane til meiningsskaping som også involverer andre modalitetar. Teori om multimodal meiningsskaping har som utgangspunkt at kommunikasjon går føre seg gjennom samspel av ulike meiningsskapande ressursar (Bezemer & Kress, 2016). Modalitetar har ulike *affordansar*,

det vil seie at dei i utgangspunktet eignar seg til å formidle ulike aspekt av kommunikasjonen. Enkelt sagt er eit bilete, til dømes, eigna til å gi inntrykk av romlege tilhøve, medan verbalspråk kan skildre temporale tilhøve, og eit diagram høver godt til å vise hierarkiske og proporsjonale relasjonar.

Extramural English og multimodalitet i klasserommet

Elevar møter undervisningstema på ulike måtar når dei les ein litterær tekst, analyserer statistikk, ser ein dokumentar og lyttar til ein song. Bruk av tekst som speglar elevane sine erfaringar med tekstar utanfor skulen, kan vere engasjerande (Rød & Calafato, 2023). Multimodale tekstar frå elevane si digitale verd kan, for eksempel, bli brukte til å forklare og lære om ulike tekststrukturar som deskriptiv, argumentativ og narrativ struktur. *Memes* krev avanserte leseferdigheiter som aktiverer fleire lesestrategiar samstundes. Elevane må raskt avkode tekst, tolke visuelle signal og fange opp humor som ofte byggjer på ironi eller ordspel, forstå konteksten og i tillegg forstå kulturelle referansar. Fellesskap (*affinity spaces*) som BookTok er også populære blant ungdom, fordi dei gir tenåringslesarar autentisk multimodal læring og ei kjensle av eigarskap (Jerasa & Boffone, 2021). Slike *affinity spaces* kan vere ein inspirasjon til engelsktimane. Som Henry og Cliffordson (2017) understrekar, bør det givast større rom for estetisk og personleg uttrykk i utforminga av aktivitetar, og forskning viser at indre motivasjon

aukar med autonomi (Henry & Cliffordson, 2017).

Ved å la elevar skape multimodale tekstar sjølv gir vi dei eit breiare repertoar til å kommunisere om engelskfaglege tema (Ørevik, 2023). Prinsippa vi siterte frå Krashen og Swain sine teoriar ovanfor, er formulerte i høve til eleven si utvikling av språkleg kompetanse, men er også relevante i høve til eleven si utvikling av *multimodal literacy*. I studien som er omtala i Ørevik (2023), laga elevar i vidaregåande skule multimodale tekstar for å argumentere for eit særskilt syn på ei sak. Desse tekstane vart vurderte både av andre elevar i same elevgruppe og av læraren saman med forskaren. Kriteria for høg måloppnåing var tydeleg og heilskapleg budskap, godt samspel mellom modalitetane som var brukte (bilete, symbol, fargar, skrift og layout), og originalitet/kreativitet. Funn viste at elevane ofte hadde klare meiningar om kva som fungerte godt og mindre godt reint kommunikativt, og kunne grunngi desse synspunkta.

Det var også eit interessant funn at elevane i fleire tilfelle hadde andre syn og perspektiv på tekstane sin kommunikative kvalitet enn det læraren og forskaren hadde. Dette kan seie noko om kven som «eig» kommunikasjonen i engelskklasserommet og dermed er i posisjon til å definere kva som fungerer. Med andre ord kan det sjå ut som at kvarandrevurdering ved multimodal tekstskaping kan opne for ein annan type deltaking i vurdering frå elevane si side enn det som er vanleg når dei produserer typiske skolesjangrar. Ved å



skape multimodale tekstar og diskutere korleis dei kommuniserer, får elevar nytte og vidareutvikle ulike typar *literacies* dei har tileigna seg gjennom interaksjon med tekstar både i skulesamanheng og utanfor skulen. Dermed blir det viktig å utarbeide rammeverk for analyse og vurdering av multimodale tekstar. Her er det essensielt at lærarar og elevar har ein felles terminologi for å skildre multimodal meningsskaping (Lim & Unsworth, 2023).

Extramural English i Noreg

Extramural English har stort potensial til å styrke engelskundervisninga i Noreg. Å forstå denne engelskaktiviteten utanfor klasserommet og korleis han heng saman med elevane sin engelskfaglege kompetanse, har verdi for utdanningsinstitusjonar, språklærarar og elevar. EE spelar ei viktig rolle i å forme dei haldningane elevane har til språklæring, den trua dei har på eigen språkkompetanse (*self-efficacy*) og dessutan motivasjonen deira og strategiar dei kan bruke for å lære seg språk. I tillegg er det avgjerande å sjå på korleis elevar brukar målspråket i

sine personlege liv for å kunne utvikle læreplanar og didaktiske tilnærmingar som i større grad tek omsyn til elevane sine behov og ferdigheiter. Men det har vore relativt lite forskning innanfor EE-feltet i Noreg, noko som delvis kan vere grunna i logistikkutfordringar. Det kan for eksempel vere krevjande å få nøyaktige data på elevar sin engelskspråklege tekstproduksjon i sosiale medium.

Fleire forskarar har etterlyst ei betre integrering av typiske fritidsaktivitetar som gaming (f.eks. Gee, 2018, Sundqvist, 2019) i undervisninga for å gjere timane meir relevante og motverke såkalla motivasjonsdissonans (Ushioda, 2013, Henry & Cliffordson, 2017). Motivasjonsdissonans forklarar forskjellen mellom elevane sin motivasjon for engelsk heime og i engelskklasserommet. Forskinga viser utfordringa i europeiske skular med at elevane sin motivasjon for å bruke og lære engelsk forsvinn idet dei går inn i klasserommet. Hellekjær (2016, s. 66) stilte spørsmålet: «hvor mange er det som mister motivasjonen av språklig lite ambisiøse lærebøker og undervisning som følger 'same procedure as

every year'?» Andre forskarar foreslår ei *rewilding* av klasserommet, med referanse til konseptet om «learning in the wild» (Sauro & Zourou, 2019). L2-elevar som bruker mykje tid i engelskspråklege miljø utanfor klasserommet, der dei deltar i personleg meningsfulle aktivitetar, kan ifølgje Henry og Cliffordson (2017) kjenne på at dei ikkje får moglegheiter til å oppleve liknande former for estetisk glede i skulen, og dette kan føre til det som vert kalla eit «autensitetsgap».

Ei nyare undersøking med elevar frå vidaregåande skular i Noreg, frå TAF/YSK, hybridstudium som kombinerer studieførebuande og yrkesfagleg retning, avdekte fleire interessante funn (Rød & Calafato 2023, 2025). Mange elevar som nyttar engelsk utanfor klasserommet, har ikkje nødvendigvis tanke for at dette kan hjelpe dei fagleg i skulesamanheng (Brevik, 2016; Rød & Calafato, 2023). På den andre sida meiner mange elevar at bruken av engelsk på fritida ligg til grunn for det høge nivået dei har i engelsk (sjå t.d. Busby, 2024; Rød & Calafato, 2023). Forskarar peikar derfor på at det er behov for å byggje bruer mellom desse to kontekstane for læring og bruk av engelsk (Rød & Calafato, 2025).

Deltakarane i Rød og Calafato (2025) sin studie etterlyste integrering av EE i skulefaget, men på ein nyansert måte. Dei var positive til utvalde EE-element, men ønskte også eksplisitt undervisning i akademisk og yrkesretta ordforråd, fordi dei fekk så lite av dette utanfor klasserommet. Multimodale tekstar som grafiske romanar

og nyheitssaker var populære blant deltakarane i Rød og Calafato (2025) sin studie. På same tid uttrykte desse elevane tydeleg at dei ikkje ville ha typisk vokabular dei bruker utanfor klasserommet som ein del av engelsktimane. Dei vil ha eit tydeleg skilje mellom uformell og formell engelsk, slik at dei kunne få eit betre inntrykk av korleis og i kva samanhengar dei bør bruke engelsk på ulike formelle nivå. Dei understreka at slang brukt i sosiale medium var ein del av deira kvardag, ikkje ein del av lærarane sitt tekstrepertoar. Som Smith Galer (2024) sa, slang frå sosiale medium kan brukast til å signalisere gruppeeksklusivitet og som eit identitetsskapande fenomen blant ungdommar.

Dessutan viser forskning at fritidsengelsk ofte er aktivitetar først og fremst prega av resepsjon (Peters, 2018; Rød & Calafato, 2024; Warnby, 2022). Det vil seie at elevane les og høyrer mest engelsk, medan dei skriv og snakkar relativt lite. Dette kan utvikle det reseptive vokabularet til ein viss grad, men som Swain peiker på, er output viktig for å få til effektiv utvikling av det produktive vokabularet.

Korleis skape effektive synergjar

Samtidig som det er gledeleg for engelsklæraren å observere at elevane lærer engelsk også på fritida, er dette engasjementet variert, og ei nyansert tilnærming er nødvendig dersom ein skal skape effektive synergjar mellom engelsk innanfor og utanfor skulen. For å oppnå dette er det viktig at vi som språklærarar tek ei kritisk,

selektiv og forskningsbasert tilnærming når vi bringar EE og multimodalitet inn i engelskundervisninga.

I tråd med behovet for å skape gode synergjar mellom elevane sin engelsk i og utanfor klasserommet bør engelsktimane dekke det som manglar i den autentiske, men uformelle, engelskopplæringa elevane får gjennom aktivitetar med engelsk på fritida. Dette kan omfatte språklæring slik som akademisk essayskriving, men også dannelsingsaspekt som utvikling av kritisk tenking. Lesing og skaping av multimodale tekstar kan vere motiverande og tilføre verdifulle dimensjonar til arbeid med engelskfaglege tema.

Mange lærarar er allereie flinke til å bruke multimodale tekstar og inkludere EE i undervisninga si, men det kan ofte vere vanskeleg å ha «fingeren på pulsen» når det gjeld ungdoms- og popkultur som inneheld mykje EE. Etter vår meining er det viktig å vere merksam på den viktige kjelda til språklæring som EE er for

elevane våre. Men det betyr ikkje at klasserommet må utstyrt med spelkonsollar eller at lærarane må bruke memes som «six-seven». Det er verdt å diskutere med elevane kva type fritidsinteresser dei eventuelt ser nytten av å relatere engelskundervisninga til. Eit enkelt spørjeskjema kan brukast som ein del av opplæringa for å finne ut av dette (sjå Rød & Calafato, 2024).

Ei viktig oppgåve for engelsklæraren er å formidle til elevane korleis engelsktimane bidrar til synergjar mellom dei ulike arenaene der dei lærer engelsk. Engelsktimane bidrar med yrkesretta engelsk, akademisk engelsk, kulturforståing, kritisk tenking og anna som elevane treng å binde saman med den engelsken dei lærer gjennom fritidsinteressene sine. Ved å diskutere dette med elevane undervegs i arbeid med engelskfaglege tema kan vi fremme ein dynamikk for heilskapleg læring prega av gode synergjar mellom engelskkompetanse tileigna innanfor og utanfor klasserommet.



»»» **Sigrid Ørevik** er førsteamanuensis i engelsk fagdidaktikk ved Universitetet i Bergen, der ho underviser på fleire studieprogram i lærarutdanninga. Forskingsinteressene hennar er læremiddelanalyse, vurdering og multimodalitet i engelskfaget. Ho har tidlegare arbeid som lektor i vidaregåande skule.



»»» **Alison Jones Rød** er dr.philos. i geologi og geografi og ph.d.-stipendiat i engelskdidaktikk ved IF, UiB. Ho har tidlegare arbeid som lærar i barneskulen og i vidaregåande opplæring i Noreg i 17 år. Forskingsinteressene hennar er blant anna extramural engelsk, andrespråkstileigning, kritisk tenking og affektive faktorar som påverkar språklæring. Ho er ein del av forskingsgruppa *Potent*.

LITTERATUR

- BANDURA, A.** (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- BEZEMER, J. & KRESS, G.** (2016). *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. Routledge.
- BREVIK, L.M.** (2016). The gaming outliers: Does out-of-school gaming improve boys' reading skills in English as a second language? I: E. Elstad (red.), *Educational technology and polycontextual bridging* (s. 39–61). Sense Publishers.
- BREVIK, L.M.** (2019). Gamers, surfers, social media users: Unpacking the role of interest in English. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35, 595–606.
- BUSBY, N.L.** (2024). Exploring the Effects of Early Extramural English Exposure on the Vocabulary Size of University Students. *Education Sciences*, 14(4), 372. <https://doi.org/10.3390/educsci14040372>
- DIAMANTOPOULOU, S. & ØREVIK, S.** (red.) (2022). *Multimodality in English language learning*. Routledge.
- GEE, J.P.** (2018). Affinity spaces: How young people live and learn online and out of school. *Phi Delta Kappan*, 99(6), 8–13.
- HALLIDAY, M.A.K.** (1994). *An introduction to functional grammar*. 2. utg. E. Arnold.
- HELLEKJÆR, G.O.** (2016). Lost opportunities: Noen tanker om tapte muligheter i dagens engelskundervisning. *Bedre Skole* nr. 4/2016, s. 68–71.
- HENRY, A., & CLIFFORDSON, C.** (2017). The Impact of Out-of-School Factors on Motivation to Learn English: Self-discrepancies, Beliefs, and Experiences of Self-authenticity. *Applied Linguistics*, 38(5), 713–736. <https://doi.org/10.1093/applin/amv060>
- JAKOBSEN, I.K.** (2019). Inspired by image: A multimodal analysis of 10th grade English school-leaving written examinations set in Norway (2014–2018). *Acta Didactica Norge*, 13(1), 1–27.
- JERASA, S., & BOFFONE, T.** (2021). BookTok 101: TikTok, digital literacies, and out-of-school reading practices. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 65(3), 219–226. <https://doi.org/10.1002/jaal.1199>
- KRASHEN, S.D.** (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- LANTOLF, J.** (2000). Second language learning as a mediated process. *Language Teaching* 39, 79–96.
- LIM, F.V. & UNSWORTH, L.** (2023). Multimodal composing in the English classroom: recontextualising the curriculum to learning. *English in Education*, 57(2), 102–119. <https://doi.org/10.1080/04250494.2023.2187696>
- MEDIETILSYNET.** (2024). *Barn og medier 2024 – en undersøkelse om 9–18-åringers medievaner*. https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2024/241128_barn_og_medier_2024.pdf
- PETERS, E.** (2018). The effect of out-of-class exposure to English language media on learners' vocabulary knowledge. *ITL – International Journal of Applied Linguistics*, 169(1), 142–168. <https://doi.org/10.1075/itl.00010.pet>
- REINDERS, H., & BENSON, P.** (2017). Research agenda: Language learning beyond the classroom. *Language Teaching*, 50(4), 561–578. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000192>
- RINDAL, U.** (2013). *Meaning in English: L2 attitudes, choices and pronunciation in Norway*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo.
- RYAN, R.M., & DECI, E.L.** (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- RØD, A.J., & CALAFATO, R.** (2023). Exploring the relationship between extramural English, self-efficacy, gender, and learning outcomes: A mixed-methods study in a Norwegian upper-secondary school. *Studies in Educational Evaluation*, 79, 101302. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2023.101302>
- RØD, A.J. & CALAFATO, R.** (2024). Exploring Extramural English: Impacts, Integration, and Future Directions. I: A.S. Skulstad (red.), *Current issues in English teaching* (s. 115–139). Fagbokforlaget.
- RØD, A.J. & CALAFATO, R.** (2025). Bridging extramural English and formal instruction. *ELT Journal* 79(3). <https://doi.org/10.1093/elt/ccaf026>
- SAURO, S., & ZOUROU, K.** (2019). What are the digital wilds? *Language Learning & Technology*, 23(1), 1–7.
- SKULSTAD, A.S.** (2012). Trender i postmetodenes tidsalder i engelsk fagdidaktikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(4), 317–328. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-04-07>
- SMITH GALER, S.** (2024, November 18). How social media shapes the way we speak. *Global Story*. BBC Sounds.
- SUNDQVIST, P.** (2009). *Extramural English matters: Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary*. PhD Dissertation. Karlstad University Press.
- SUNDQVIST, P.** (2019). Commercial-off-the-shelf games in the digital wild and L2 learner vocabulary. *Language Learning & Technology*, 23(1), 87–113.
- SUNDQVIST, P.** (2024). Extramural English as an individual difference variable in L2 research: Methodology matters. *Annual Review of Applied Linguistics*, 1–13. <https://doi.org/10.1017/S0267190524000072>
- SWAIN, M.** (1995). Three functions of output in second language learning. I: G. Cook & B. Seidlhofer (red.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (s. 125–144). Oxford University Press.
- SWAIN, M.** (2005). The output hypothesis: Theory and research. I: E. Hinkel (red.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (s. 495–508). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410612700-38>
- USHIODA, E.** (2013). Motivation and ELT: Global Issues and Local Concerns. I: E. Ushioda (red.), *International Perspectives on Motivation: Language Learning and Professional Challenges* (s. 1–17). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137000873_1
- VYGOTSKY, L.S.** (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- WARNBY, M.** (2022). Receptive academic vocabulary knowledge and extramural English involvement – is there a correlation? *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 173(1), 120–152. <https://doi.org/10.1075/itl.21021.war>
- WEINER, B.** (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3–25. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.1.3>
- ØREVIK, S.** (2023). Assessing students' multimodal texts in the subject of English: Synthesising peers' and teachers' recognition of semiotic work. *Designs for Learning* 15(1), 44–57. <https://doi.org/10.16993/dfl.216>

Anerkjenningas didaktikk

Med Hegel i klasserommet

»»» Av Trudi Henrydotter Eikrem

Det at elevane opplever at læraren anerkjenner og har respekt for deira faglege nivå, er det einaste moglege utgangspunktet for læring. I ein hegeliansk læreprosess kjem eleven og læraren saman fram til erkjenninga.

I norsk skule skal demokratiske verdiar fremjast gjennom aktiv deltaking i heile opplæringsløpet.¹ Kan ein filosof som levde før dei moderne pedagogane rettleie oss om korleis? Denne kronikken skal handle om den tyske filosofen Georg Willhelm Friedrich Hegel (1770–1831) som nettopp kan det, illustrert med døme frå ein norsk undervisningspraksis.

Hegel tenkte i si tid nytt om individualitet.² Danning av individualitet og identitet skjer i møte med andre menneske, medvit og sjølvkunnskap kjem via sosiale relasjonar. Den mest skilsetjande erfaringa skjer når eit menneske som du deler merksemd med, anerkjenner deg, seier Hegel – noko som er lett å oversjå, fordi det er så kvardagsleg.³ Eit sentralt punkt her, er fridom. Om både den som dominerer

og den som blir dominert, blir verande i si eiga fortolking av røynda, vil samtaler ikkje kunne tilføre den andre nye eller utvida perspektiv. Då er dei begge ufrie. For at Hegel skulle kunne etablere dette synet på sjølvmedvit, sjølvkunnskap og kunnskap, innførte han omgrepet om «gjensidig anerkjenning».⁴ Skal anerkjenning finne stad, må begge partar gje opp forsøk på maktbruk og dominans. Ein må legge av seg sjølvhevdning, egoisme og eit instrumentelt syn på den andre. I siste instans er kunnskapssubjektet eit *Vi*.

Anerkjenning i klasserommet

Kva betyr dette i klasserommet? Den tradisjonelle ordninga i skulen er at eleven er underordna læraren sine planar og makt. Sjølve strukturen er i utgangspunktet eit hinder for gjensidig

anerkjenning. Dette står i motsetnad til kravet i læreplanen om å styrke den demokratiske dannelsesprosessen.

Ein hegeliansk læreprosess er open, kontekstuell og danninge. Eleven og læraren kjem fram til erkjenningar saman. Undervisninga må då ta utgangspunkt i Hegels observasjon av anerkjenningas betydning for menneskets utvikling. Å kome i posisjon til å vere saman på ein anerkjennande måte er relatert til korleis ein organiserer undervisninga.

Hegeliansk praksis – eit case

For å illustrere dette skal eg dele eit case basert på hegeliansk praksis frå tida mi som lærar i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Ein gjensidig anerkjennande relasjon mellom lærar og elev, lærar og elevar og mellom elevane

Georg Wilhelm Friedrich Hegel.
Eit portrett av Jakob Schlesinger
frå 1831. FOTO: WIKIPEDIA



vart arbeidd fram med utgangspunkt i god informasjonsflyt, transparens, relevans, tillit og tilgjeving.

Transparens betydde i praksis at eg inkluderte elevane i planlegginga. Eg viste dei tema og gav dei både dei kortsiktige og langsiktige grunngevingane for utvalet. Etter ein kort presentasjon av til dømes den franske revolusjonen, drøfta vi kva vi kunne bruke denne historiske erfaringa til. Elevane meinte at dette var ei historie om levd liv i lys av brå omvelting. Vi utforska kva som ville ha vore ei brå omvelting for oss i dag, og jamførte førestillingane med erfaringane frå den franske revolusjonen. Den ga oss perspektiv på kva eit endra idégrunnlag kunne føre til, kvi- for endring oppstod, kva som utløyste omveltinga, og kva som var kortsiktige og langsiktige konsekvensar. Vi kunne

drøfte revolusjonens ibuande relevans for oss i dag, og historiefagets kjeldegrunnlag og funksjon – medan presise og nyanserte omgrep var eit nødvendig vilkår for å trengje inn i erfaringane og få ei overordna innsikt. Språk og tenking heng saman.

Motivasjon, kjensler og disiplin

Elevane vart også innvigde i kunnskap om progresjon, kognisjon og læring,

og vi drøfta kva kjenslene har å seie for motivasjon i læringsarbeid. Vi kom fram til at motivasjon ikkje alltid føreset positive kjensler. Motivasjon kan også følgje som ein konsekvens av disiplin, basert på ei erkjenning av at vi treng sjølvdisiplin.

Tidleg i vårt læringsfellesskap hadde vi studert andre historiske case og drøfta betydninga disiplin hadde for overleving i ulike periodar. Vi vart samde

om at sjølvdisiplin er utfordrande, fordi det handlar om å gjennomføre det vi i utgangspunktet ikkje har lyst til. Det krev øving, og vi må lære å akseptere at vi ikkje alltid får det til, sjølv om vi vil. Vi må evne å tilgje oss sjølve, når vi ikkje meistrar det vi har sett oss føre.

Vi snakka mykje om kva kjenslene våre fortel om oss sjølve – og at det ikkje gagnar oss alltid å agere på dei – både fordi det kan forulempe andre, og også oss sjølve. Disiplin er viktig når vi skal etablere ein arbeidsfellesskap. Ja, vi vart tidleg samde om dette, og minte kvarandre på at tilgjeving er tilgjengeleg når vi gjer feil.

Språkleg presisjon

Når vi hadde avklart at skule, arbeid og emosjonar heng nøye saman, og at vi hadde tilgang til eit språk for å kunne snakke om denne samanhengen, vart vi verande i temaet *språk*. Eg arbeidde hardt for å få borna til å forstå kunnskapsomfanget i faglege omgrep, og kva tilgangen til språk har å seie for evna til å utvikle tenking. Elevane skjønna med dette sitt eige behov for å lære seg omgrep, først og fremst for eigen del. I det kunne vi saman utforske korleis vi jobbar når vi skal skjønne komplekse samanhengar, ein føresetnad for at dei kunne trenge inn i tekstar dei arbeidde med. Borna valde sjølve ut omgrep som ikkje gav dei meining, delte det med meg, slik at eg kunne hjelpe til med å klargjere innhaldet. Elevane viste meg kva slags assosiasjon som var knytt til eit omgrep, og gjennom samtale kom dei fram til ei meir presis forståing.

Å arbeide med språkleg presisjon kunne organiserast som ein plenumsaktivitet, eller gjennom loggbøker der eg kommuniserte direkte med den enkelte. Deretter arbeidde borna sjølve med innlæring – fyrst individuelt, deretter i små grupper, og til sist i plenum, der vi også drøfta innlærings-teknikkar. Prinsippet om transparens omfatta utvikling av ein delingskultur som var inkluderande og bidrog til at læringsregisteret i gruppa vart falda ut – og borna lærte av og med kvarandre. I denne delingskulturen prega av refleksjon kring meininga med skulens innhald og organisering, fekk borna kunnskap om seg sjølv i relasjon til andre. Kunnskapssubjektet er eit *Vi*.

Dialektisk erfaring

Dette er skildring av den dialektiske erfaringa som Hegel skriv om. Borna opplever at læraren anerkjenner og har respekt for deira faglege nivå som det einaste moglege utgangspunktet for læring. Dei har sine perspektiv, og dei har rett til å medverke utifrå dette. Elevane på si side anerkjenner lærarens faglege autoritet og evne til å gje støtte, både fagleg og emosjonelt. I dette samspelet utviklar det seg relasjonar som skaper tillit – gjennom

fokus på det faglege, og med ei kollektiv tilnærming.

Undervegs i arbeidet skreiv elevanelogg om emosjonelle responsar og faglege tilnærmingar, som eg alltid svarte på og kommenterte. Kontakten med individet og det kollektive, og elevane si kontinuerlege deling av synspunkt på undervisninga gjorde at eg utvikla meg som lærar, eg var del av ein lærande fellesskap, skapt av gjensidig anerkjenning. *Vi* øvde oss på å dele, akseptere, tolerere og drøfte – grunnleggjande verdiar i ein demokratisk praksis.

NOTAR

- 1 Utdanningsdirektoratet. (lasta ned 21.10.15) Demokrati og medvirkning | udir.no
- 2 Hverven, S. 2024. *Hegel. En ganske enkel bok om en vanskelig filosof*. Dreyer.
- 3 Hverven, S. 2024. *Hegel. En ganske enkel bok om en vanskelig filosof*. Dreyer.
- 4 Hverven, S. 2024. *Hegel. En ganske enkel bok om en vanskelig filosof*. Dreyer.

LITTERATUR

UTDANNINGSDIREKTORATET. (Lasta ned 21.10.15). Overordnet del. Demokrati og medvirkning. Demokrati og medvirkning | udir.no

HVERVEN, S. (2024). *Hegel. En ganske enkel bok om en vanskelig filosof*. Dreyer.



»» Trudi Henrydotter Eikrem er utdanna journalist og historikar med hovudfag i kald krig og doktorgrad i norsk-iberisk handelshistorie frå 1800-talet. Ho har tidlegare lang erfaring frå undervisning i grunnskulen og er i dag tilsett ved Avdeling for samfunnsfag og historie, Høgskulen i Volda. Interessefelt er skulepolitikk, pedagogisk filosofi, didaktikk og danning.



Uklart hvem som bestemmer når skolefag legges om

»»» Av Kjetil Børhaug og Kim Gunnar Helsvig

Skolens fag er i endring, og mange ønsker å påvirke. Dermed pulveriseres ansvaret for det endelige resultatet.

Selv om det er kort tid siden forrige læreplanrevisjon for grunnskolen, er fagenes innhold nå på den skolepolitiske dagsordenen. Haugstadutvalget skal utrede fellesskolens rolle i fremtidens samfunn (Regjeringen, 2024). I påvente av utvalget har kunnskapsministeren gitt Utdanningsdirektoratet i oppdrag å utvikle veiledende innholdslister for at elevene «i større grad skal få felles referanser, og lære mer om norsk historie og kulturarv.» (Regjeringen, 2025). Kunnskapsministeren vil likevel ikke vente på dette arbeidet, og har allerede foreslått å sløyfe samfunnsfag, engelsk og KRLE de første skoleårene (Aftenposten, 26. november, 2025).

Mulighetene for læreplanendringer reiser spørsmål om hvem som *faktisk* påvirker fagene, og om hvem som *bør* påvirke dem. Hvem har egentlig ansvaret for fagene? Alvoret i disse spørsmålene understrekes av at læreplanendringer tidvis medfører dramatiske omlegginger av fag, slik det skjedde med historie i LK 2020 (Ferrer, 2025). Historiedelen av samfunnsfaget var knapt til å kjenne igjen etter denne reformen. Det samme gjaldt for geografi (Løken, 2025). Begge ble underordnet såkalte kjerneelementer, som ikke på noen måte spiller grunnelementer i de disiplinene samfunnsfaget er knyttet til. Mange lærerutdannere i

samfunnsfag er sterkt kritiske til det faget vi har fått (Klassekampen 31 oktober 2024), i likhet med norske historikere (Den norske historiske forening 2024). Vi diskuterer her påvirkning på fag med vekt på samfunnsfaget, men problematikken gjelder nok alle fag.

Hvem påvirker samfunnsfaget?

Man tenker seg gjerne at den politiske ledelsen gir oppdraget til den sentrale skoleforvaltningen, som innhenter sakkyndige råd og så tar avgjørelsen om læreplanen. Videre antas det gjerne at lærerne deretter fortolker og iverksetter læreplanen (Bakken 2023). Mye tyder på at dette ikke er et dekkende bilde (Børhaug & Helsvig, 2025). Her er det så mange aktører inne i bildet at det er vanskelig å si hvem som egentlig bestemmer og har ansvaret for fagenes innhold.

Når det gjelder selve læreplanen, har mange pekt på hvilken tyngde OECD og det internasjonale testregimet har fått (Børhaug & Helsvig, 2023). Påvirket av transnasjonale trender styrer sentralforvaltningen i prinsippet læreplanprosesser gjennom å opprette faggrupper som lager forslag, som sentralforvaltningen deretter vurderer og bruker nokså fritt (Koritzinsky, 2000; Løken, 2025). I

disse faggruppene er det et tungt innslag av lærere, men vitenskapelig ekspertise på ulike fag ser i liten grad ut til å bli trukket inn i disse gruppene, som altså i stor utstrekning overstyres. Det betyr imidlertid ikke at departementet og Utdanningsdirektoratet har kontroll over det som skjer. Det kan se ut til at den siste revisjonen av samfunnsfagplanen var kjennetegnet av en kombinasjon av uklare og motstridende prinsipper og krav, tidspress og manglende oversikt, i en grad som gjorde at utfallet ble noe som ingen hadde sett for seg eller vil ta ansvar for (Løken, 2025).

Som nevnt er ikke vitenskapelig ekspertise om skolens fag i særlig grad til stede i de gruppene som utarbeider forslag. Det kan også settes spørsmålsteget ved det faglige underlaget for både Ludvigsen-utvalget og for stortingsmeldingene som den nye læreplanen bygde på (Jøsok & Ryen, 2025). Det faglige underlaget fremstår svært smalt og fokusert mot nettopp internasjonal påvirkning fra blant andre OECD.

Læreplanene fikk stor oppmerksomhet fra ulike samfunnsinteresser. Mange interesseorganisasjoner deltok i høringsrundene, og disse la selv sagt til grunn at fagenes innhold kunne brukes for å fremme organisasjonenes interesser (Borge & Børhaug, 2025). Noen organiserte interesser lyktes bedre enn andre. Samiske forhold og seksuelle minoriteter fikk en stor plass i samfunnsfagets læreplan. Det gjorde også tiltak mot radikaliserings og ekstremisme (Sjøen, 2025).

Lærerne var som nevnt til stede i faggruppene, og de deltok med høringsinnspill. Noen høringsinnspill kunne man finne igjen i sluttresultatet. Det må bemerkes at selv om det var hele fem høringsrunder, var de sterkt regulert av at høringsinnspillene skulle svare på spørsmål som begrenset hvilke tema som kunne tas opp (Borge & Børhaug, 2025).

Det er heller ikke slik at læreplanen overlates til lærerne i skolen når den er vedtatt. En kompleks vev av ulike organisasjoner utgjør et nokså tungt påtrykk på lærerne når det gjelder hvordan planen skal fortolkes og iverksettes. Forlagene som produserer lærebøker, er selv sagt viktige, men de er ikke alene om å være bindeledd mellom læreplan og lærere. For det første produserer Utdanningsdirektoratet veiledninger i stort omfang. Selv om slike veiledninger

ikke er bindende, har de stor tyngde fordi de kommer fra den høyeste faglige instansen i sektoren. Dette er nok også direktoratets ambisjon, men i noen tilfeller er direktoratets veiledninger vage og generelt pedagogiske og regulerer i grunnen nokså lite (Langø, 2025). Det er ikke sikkert at direktoratet har så stor faglig styrke når det gjelder skolens fag. I den sammenheng er det interessant at Kunnskapsdepartementet har gitt sju stiftelser i oppdrag å forsyne norsk skole med undervisningsopplegg om demokrati og menneskerettigheter, finansiert av staten (Børhaug, 2025). At ikke-offentlige aktører på denne måten gis en rolle som faglig støtte betyr at også andre kan tilby slik faglig støtte selv om staten ikke har bedt dem om det. En stor andel av interesseorganisasjonene tilbyr da også støtte i form av læringsressurser og ferdige undervisningsopplegg (Borge & Børhaug, 2025).

Heller ikke på det lokale planet er lærerne overlatt til sitt eget skjønn. En langvarig satsing på skoleledelse og rektorutdanning har resultert i rektorer med betydelig styringsvilje på sine skoler. Fordi rektorene tenker at ledelse må omfatte hele personalet, bidrar rektorene mest til at pedagogiske hensyn, læringsmiljø og tverrfaglige tiltak får prege fagene. Rektorene legger i liten grad til rette for at fagene utvikles på egne premisser (Børhaug, Henriksen & Lotsberg, 2025). At pedagogisk tenkning med røtter i 1970-årenes sosialpedagogikk blir ensidig premissgiver for elevsentrerte fag der mye handler om det vage «å lære å lære», kaller Skarpenes og Hidle for *pedosentrisme*. De finner at det også preger samfunnsfagets læreplan (2025).

Eksempelene over er hentet fra boken *Kampen om samfunnsfaget* (Børhaug & Helsvig, 2025). Den viser en kompleks maktstruktur som former faget i læreplaner og i påvirkning av lærernes implementering av disse. Det ser ut til at det er nokså uklart hvem som har hatt kontrollen over samfunnsfagets utforming.

Hvem burde hatt ansvaret for fagenes utforming?

Burde den demokratiske, politiske styringen vært sterkere? Ettersom samfunnsfaget berører grunnlaget for et demokratisk styresett, burde det vært et tydelig politisk ansvar for dette faget. Det er i og for seg i tråd med norsk

LITTERATUR

BAKKEN, J. (2023). Introduksjon til fagdidaktikk. I: H. Roaldset & J.T. Scheie (red.), *Introduksjon til fagdidaktikk1*, (7–34). Universitetsforlaget.

BORGE, J.Ø. & BØRHAUG, K. (2025). Interesseorganisasjoner, samfunnsfag og politikk. I: K. Børhaug & K.G. Helsvig (red.), *Kampen om samfunnsfaget*, Pax.

BØRHAUG, K. (2025). De gode hjelperne – demokrati- og menneskerettighetssentrene i den norske medborgerutdanningen. I: K. Børhaug & K.G. Helsvig (red.), *Kampen om samfunnsfaget*, Pax.

BØRHAUG, K. & HELSVIG, K. (2023). Kampen om samfunnsfaget. Eit forskningsoversyn med vekt på lærarane si rolle. *Nordidactica*, 13(2), 28–48.

BØRHAUG, K. & HELSVIG, K.G. (RED.) (2025). *Kampen om samfunnsfaget*, Pax.

BØRHAUG, K., HENRIKSEN, C. & LOTSBERG, D.Ø. (2025). Rektor og samfunnsfaget i videregående skole. I: K. Børhaug & K.G. Helsvig (red.), *Kampen om samfunnsfaget*, Pax.

DEN NORSKE HISTORISKE FORENING. (2024), *Skolepolitisk plattform*. Skolepolitisk-plattform-Vedtatt-18.9.pdf.

FERRER, M. (2025). Historiens marginalisering i skolens læreplaner. I: K. Børhaug & K.G. Helsvig (red.), *Kampen om samfunnsfaget*, Pax.

HIDLE, K.M.W. & SKARPENES, O. (2025). Pedosentrismens utvikling og påvirkning på samfunnsfaget. I: K. Børhaug & K.G. Helsvig (red.), *Kampen om samfunnsfaget*, Pax.

JØSOK, E. & RYEN, E. (2025). Marginaliseringen av demokratikunnskap i læreplanene: en analyse av referanser i to stortingsmeldinger. I: K. Børhaug & K.G. Helsvig (red.), *Kampen*

om samfunnsfaget, Pax.

KORITZINSKY, T. (2000). *Pedagogikk og politikk i L97*. Universitetsforlaget.

LANGØ, M. (2025). Kampen om vurderingen. I: K. Børhaug & K.G. Helsvig (red.), *Kampen om samfunnsfaget*, Pax.

LØKEN, I. (2025). Geografi, kunnskap og makt i fagfornyelsen. I: K. Børhaug & K.G. Helsvig (red.), *Kampen om samfunnsfaget*, Pax.

REGJERINGEN. (2024). Pressemelding 29.11.2024. «Regjeringen vil ruste fellesskolen for fremtiden».

REGJERINGEN. (2025), Pressemelding 5.9.2025, «Skal utvikle innholdslistene til norsk skole»

SJØEN, M. (2025). Terrorisme på timeplanen. I: K. Børhaug & K.G. Helsvig (red.), *Kampen om samfunnsfaget*, Pax.

demokratisk tradisjon at mange slipper til og får påvirke, men det bør ikke være til hinder for et tydelig politisk ansvar for avveiningen som til slutt må gjøres.

Utformingen av et fag er likevel ikke bare et politisk spørsmål, det er også et faglig spørsmål. Det er vanskelig å se hvordan faglig kompetanse kommer inn med tilstrekkelig tydelighet og tyngde i de prosessene som har utformet enkeltfagene i den siste læreplanrevisjonen, i alle fall gjelder det samfunnsfaget. I et profesjonsperspektiv kan man spørre om ikke lærerne som profesjon burde tatt mål av seg til å tale med større tyngde i spørsmål om fagenes utforming. Det mest slående fraværet er likevel de vitenskapelige miljøene. Da tenker vi ikke bare på lærerutdanningene og fagdidaktikken, men også på fagkompetansen i samfunnsvitenskap og historie på universitetene. Det er på høy tid at de begynner å interessere seg mer for utformingen av skolens samfunnsfag.

Kampen om fagene intensiveres i en tid med tiltagende politisk og kulturell polarisering. Dette ser vi tydelig internasjonalt, og skolens innhold var også tema i den norske valgkampen i 2025. Det er mange aktører som presser på. Spørsmålet om hvem som skal utforme samfunnsfaget, så vel som andre skolefag, vil bare stilles med større tyngde i tiden som kommer.



»»» **Kjetil Børhaug** er statsvitar med hovudfag i administrasjon og organisasjonsvitenskap frå UiB i 1990. Han disputerte ved UiB på ei avhandling om utdanning og politisk sosialisering i 2007, der samfunnsfaget og elevrådsarbeidet var empirisk fokus. Børhaug har frå 2010 vore tilsett ved Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap ved UiB, frå 2012 som professor i samfunnsfagsdidaktikk. Børhaug si forskning innanfor samfunnsfagsfagdidaktikk har særleg handla om samfunnsfaget og elevrådsarbeid som politisk sosialisering.



»»» **Kim Gunnar Helsvig** er historiker og professor ved OsloMet. Doktoravhandlingen *Pedagogikkens grenser* [2003] handlet om samspillet mellom fag og politikk i utviklingen av den norske skolen etter andre verdenskrig. Han har skrevet flere bøker om moderne kunnskaps- og utdanningshistorie, blant annet om Det Norske Videnskaps-Akademi [2007] og Universitetet i Oslo [2011] og boken *Reform og rutine. Kunnskapsdepartementets historie 1945–2017* [2017].



Når skolen blir for stor og døra blir for trang

– refleksjoner om ufrivillig skolefravær

»»» Av Stine Antonsen

Når barn og unge strever med å være på skolen, er det ikke fordi de ikke vil, men et tydelig signal om at rammene rundt dem ikke fungerer. Kanskje er det først når skolen tåler eleven, at eleven kan begynne å tåle skolen.

Det finnes ord som setter seg i kroppen, begreper som ikke bare beskriver noe ytre, men som treffer en nerve i oss som voksne. *Ufrivillig skolefravær* er et slikt begrep. Det smaker av uro, maktesløshet og kanskje også en klype skam. For hva sier det egentlig om oss som skole eller oss som foreldre at noen barn ikke klarer å være der vi har bestemt at de skal være?

Jeg kjenner på det selv. Jeg er lærer. Og jeg er mor til en ungdom som ikke alltid orker. Jeg står i klasserommet og

ser mot døra, venter på en elev som ikke kommer. Og jeg står hjemme i gangen og ser på datteren min med sekken pakket, men kroppen som nekter å gå. Hun vil. Men hun får det ikke til.

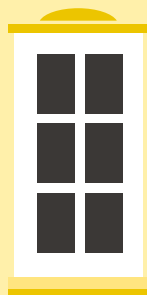
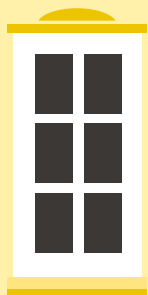
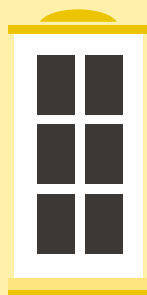
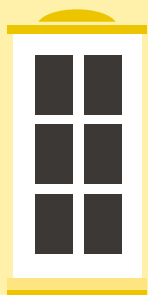
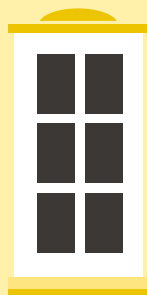
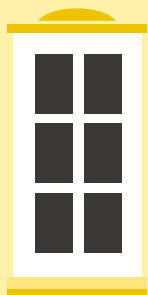
Jeg står der midt imellom – mellom profesjon og kjærlighet, mellom system og samvittighet. Jeg skal forklare, forstå og reparere, men alt jeg kjenner, er hvor liten jeg er. Dette lar seg ikke løse med et møte eller en handlingsplan. Dette handler om noe

langt dypere, noe vi ennå ikke helt har forstått.

Hva har egentlig forandret seg?

Ufrivillig skolefravær er jo ikke nytt, men det har blitt mer. Mye mer. Og jeg mener det er viktig å tørre å se på nettopp det: Hva er det som gjennom de siste årene har endret seg i skolen, i barndommen, i oss voksne?

Jeg har hørt både andre foresatte og kolleger forklare skolefravær med latskap eller dårlig oppdragelse, at vi



ikke stiller nok krav til dagens ungdom. Men jeg tror at det oftere handler om belastning og at de har altfor mye å bære på. Vi må tørre å se på alle de små endringene som til sammen har gjort skolen til et vanskeligere sted å være.

Ny læreplan og andre krav

I 2020 fikk vi en ny læreplan. LK20 skulle gi oss mer fleksibilitet, utforsking og kreativitet, dybdelæring og kritisk tenkning. Vi skulle lære elevene å håndtere fremtidens utfordringer. Kompetansebaserte læreplaner handler om hva du kan *gjøre* med det du lærer. Det er fine intensjoner, men for mange elever skaper det uforutsigbarhet. Og uforutsigbarhet sliter på dem som allerede strever. Vi ville gi dem frihet og rom til å tenke selv, men jeg lurer på om vi undervurderte hva det krever å tåle en så åpen struktur. Når målet er å utvikle «kompetanse», ikke å mestre tydelige og avgrensede ferdigheter, blir det uklart hva som faktisk forventes. For elever som allerede strever med struktur, kan denne åpenheten oppleves overveldende. Ikke fordi de ikke kan tenke selv, men fordi de opplever situasjonen som utrygg, og trygghet er en forutsetning for læring.

Samarbeid og sosialt stress

På skolen jeg jobber på, og på mitt barns skole, brukes samarbeidslæring som struktur. Jeg ser hvor viktig det er at elever lærer å jobbe sammen, men jeg ser også hvor krevende det kan være. For mange elever er dette en sosial maraton de aldri har meldt seg på. Å samarbeide med andre med ulik energi, vilje og trygghet er ikke bare faglig krevende, det er emosjonelt utmattende. Man må forhandle om

roller, tåle uforutsigbarhet og navigere sosialt – dag etter dag.

Kanskje vi har glemt at samarbeid er noe man bygger opp gradvis, og ikke noe alle klarer å mestre fra dag én. Samarbeid krever tillit, overskudd og sosial trygghet. Og hva med de som lærer best alene? Har vi glemt dem? I vår iver etter å dyrke de sosiale ferdighetene har vi kanskje glemt at tilpasset opplæring også handler om å tilpasse *måten* vi lærer på, ikke bare *hva* vi skal lære.

Skjermene – og konsentrasjonen vi glemt

Økt skjermbruk er ikke en enkel forklaring eller en fiende vi kan skylde på, men en del av det store bildet. Tre av fire unge bruker mer enn tre timer daglig foran en skjerm utenom skoletiden. Men det stopper ikke der, for skjermene følger dem også inn i skoledagen. Mange elever går fra time til time med blikket festet på en skjerm, enten de jobber i digitale læremidler, ser filmer eller samarbeider via digitale verktøy.

Vi vet at hjernen liker det som belønner raskt, og skjermen gir umiddelbar respons. Kontrasten blir stor når vi forventer at elevene skal sette seg ned og lese lengre tekster, tenke seg om og fordype seg i noe som ikke umiddelbart gir samme belønning. Det krever en utholdenhet som må trenes. Så kanskje er det på tide å slå et slag for læreboka igjen? Ikke fordi den er magisk i seg selv, men fordi den gir noe skjermen sjelden gir: en fysisk ro, en klar start og slutt, og et rom der hjernen får være i fred med teksten. Å trene opp konsentrasjon er ikke umulig. Men det krever at vi innser at fokus er ferskvare. Vi trenger å snakke om hvordan vi sammen, både hjem og

skole, kan hjelpe barn og unge til å tåle det ubehaget det er å være lenge i én tanke, én oppgave, én prosess.

Etter pandemien

Og så var det pandemien. Du vet, de årene hvor vi mistet den daglige rytmen og fellesskapsfølelsen, hvor soverommet ble mange barns klasserom og terskelen for å stå opp og gå ut ble høyere for hver uke. Noen elever fant seg selv i stillheten under nedstengingen. De fikk være i fred med sitt tempo og sine pauser. Så skulle de tilbake, rett inn i klasserommets rytme. For noen ble det rett og slett for voldsomt. Etter gjenåpningen av skolene har det vært en merkbar økning i fraværet. Vi trodde vi kunne legge nedstengningen bak oss, men den henger fortsatt igjen i kroppen og rutinene til mange barn og unge.

Når vi voksne må bære ubehaget

Alt dette er brikker i et stort puslespill, og ingen av dem kan alene brukes som fasit. Ufrivillig skolefravær er ikke bare en historie om elever som faller ut. Det er også en historie om systemer som strever, og voksne som leter etter fotfeste. Og jeg tror det er her vi voksne møter noe av det aller vanskeligste, for vi trenger forklaringer, og vi trenger noe å henge alt på. Ikke bare for å forstå elevene, men også for å holde ut vår egen uro.

Som lærer kjenner jeg det på kroppen. Jeg skal se og følge opp alle, tilrettelegge for den som strever, løfte den som mestrer, og samtidig krysse av i systemer, dokumentere tiltak og svare foreldre. Når én elev faller ut, er det nesten umulig å ikke kjenne på følelsen av å ha sviktet. Og akkurat da, når ansvaret blir for tungt, er det så fristende å finne noen å plassere

det hos. Kanskje hos foreldrene, som «ikke følger opp godt nok». Kanskje hos eleven selv, som «ikke vil nok». Eller hos systemet, som ikke gir oss gode nok rammer. Hvis vi kan plassere skylden et sted, så blir det kanskje litt lettere å bære. Da slipper vi å kjenne så sterkt på den gnagende følelsen av ikke å strekke til.

Og noen ganger er det sant. Foreldre strever. Systemet svikter. Eleven mister motet. Likevel mener jeg vi trenger å øve oss på å bli i det ubehaget. Å våge å bli værende i den smerten det er å ikke kunne fikse, ikke kunne løse. Ikke fordi vi skal bære alt alene, men fordi det først er når vi våger å bli værende i ubehaget, at vi virkelig ser hva som skjer.

En skole bygget for de som tåler den

Vi må akseptere at vi ikke vet nok ennå. At det som utløser skolefraværet for én elev, kanskje ikke påvirker de andre elevene på samme måte. At det ikke handler om enkeltelever, eller dårlige foreldre, eller lærere som ikke er gode nok. Det handler om strukturer som har endret seg, ofte uten at vi helt har forstått hva det gjør med oss.

Vi må våge å si det høyt: Skolen vår er først og fremst bygget for elevene som tåler den. Det er en skole for de som klarer å navigere i et åpent landskap med uklare forventninger til kompetanse, der du må mestre å arbeide i gruppe sammen med andre og tåle sosial støy. Dette er ikke en skole for de som strever.

Vi lever i en tid der både barndom, skole og voksenroller har endret seg så raskt at vi som er voksne i dag, ikke har rukket å forstå hva det krever av oss. Vi må slutte å spørre «hvem har skylda?» og begynne å spørre «Hva

har skjedd med oss alle, og hva trenger vi nå?»

Hva vi trenger

Vi trenger kunnskap. Men vi trenger også fellesskap i forståelsen av hva det vil si å være ung nå. Og vi trenger å anerkjenne hverandre – både elever, foreldre og lærere – for det vi står i. Og kanskje viktigst av alt: Vi må slutte å måle verdi i form av oppmøtte timer. Ingen ungdom vil være borte. Ingen barn ønsker å falle utenfor. De trenger ikke å høre «så flink du er som kom». De trenger å høre «Jeg ser deg, og jeg vet at dette koster.»

Ufrivillig skolefravær er aldri et valg. Det er et symptom. Og kanskje er ikke vår viktigste oppgave å presse dem inn igjen, men å finne ut hvordan vi kan gjøre døra inn litt bredere og terskelen litt lavere. Det handler om å holde kontakten, å vise at de fortsatt hører til, selv når de strever. Det handler om å tåle vår egen uro og maktesløshet, uten å la den bli til press og krav. Det er ikke gjort i en håndvending. Bare et langvarig arbeid kan bit for bit bygge tillit og gi den nødvendige tryggheten. For først når eleven opplever at skolen faktisk tåler dem – også når de ikke mestrer – kan de kanskje begynne å tåle skolen igjen.



»»» Stine Antonsen er lærer ved Killingrud ungdomsskole og har fordypning i matematikk

og kroppsøving. Hun har nylig fullført lærerspesialistutdanning i kroppsøving ved Høgskulen på Vestlandet og skriver nå masteroppgave om vurderingspraksis etter LK20.

Bestill abonnement på Bedre Skole

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

Har du spørsmål kan medlemsservice kontaktes på e-post medlem@udf.no eller telefon 24 14 20 00.

Er du ikke medlem, men ønsker abonnement kan du sende e-post til abonnement@utdanningsnytt.no

Prisen er 600 kroner per år for 4 utgaver.



utdanningsnytt.no/abonnement

Utgis
i både
papirutgave
og som
e-blad



Estetiske fag – arena for utforskning og kritisk tenkning

»»» Henrik Holm og Anastasiya Alexeeva (red.)
Estetiske fag i samfunnet
 Cappelen Damm Forskning
 282 sider

AV ANNE RITA FEET
 LEKTOR

Elevene skal lære å tenke kritisk, står det i skolens formålsparagraf. Hvordan kan de estetiske fagene bidra til det? Dette spørsmålet er utgangspunkt for den tverrfaglige antologien *Estetiske fag i samfunnet*. Boka består av tolv vitenskapelige artikler som på ulike måter forsøker å besvare spørsmålet. Redaktørene, Henrik Holm og Anastasiya Alexeeva, arbeider begge ved OsloMet – storbyuniversitetet, og har fagbakgrunn blant annet fra pedagogikk, filosofi, kunst og estetiske fag. De henvender seg til skolefolk med ønske om at boka kan bidra til myndiggjøring av elevene og bidra til «en refleksjon rundt hvordan estetiske fag og samfunnsforståelse kan ses i lys av hverandre» [s. 10].

Mangfold og variasjon

«Begrepet *estetikk* [...] kommer fra det greske ordet *aisthesis*, som betyr 'den



kunnskap som kommer gjennom sansene» [s. 157]. I dag brukes begrepet på ulike måter og områder – slik er det også i denne boka. Kanskje er det riktig som artikkelforfatter Emil Bernhardt skriver, at det kan «virke som om det estetiske står i en spagat mellom å være tappet for mening og nærmest grenseløst overvurdert» [s. 15]. Bokas forside illustrerer antologiens mangfold både i begrepsbruk og tematikk, og leserne kan se frem til møter med skaperverksted-pedagogikk, musisk aktivisme, egenberedskap og veldig mye mer. Til tross for forskjeller har de tolv artiklene i antologien et felles ståsted: Skolen ses som en samfunnsinstitusjon, der refleksjoner omkring estetiske fag og samfunnets utfordringer hører sammen. Dessuten deler forfatterne i antologien en «antakelse om at elevenes evne til å tenke selv utvikles i samspill med evnen til kreativitet og trangen til å utforske» [s. 7].

En utfordring til lærere

Ifølge redaktørene kan de estetiske fagene være et fristed for språkutvikling, skaperglede og meningsbryting – med andre ord et treningssenter for myndiggjøring. «Poenget – og utfordringen – pedagogisk sett, er å la de estetiske fagene bli til en arena der elevene kan utvikle mot og øve seg på å gi og ta imot kritikk», skriver de innledningsvis [s. 11f]. Samtidig peker de på lærerens rolle i myndiggjøring av elevene, og understreker at vi som arbeider i skolen, må anerkjenne estetiske fag som frirom. Det blir også understreket at lærere må legge til rette for at alle elever får artikulere seg språklig og «kjenne på gleden ved å kunne ytre seg kritisk» [s. 9].

Aktuell og egnet

Estetiske fag i samfunnet presenterer ikke ferdige løsninger på hvordan vi kan få dette til i praksis, men leserne tilbys likevel relevante redskaper. Det innholdsmessige tyngdepunktet i boka er knyttet til de estetiske fagene musikk og kunst og håndverk, dessuten flere kunstprosjekter. Samtidig blir det lagt stor vekt på tverrfaglig arbeid og estetiske læringsprosesser, slik også læreplanen legger opp til. Artiklene tar utgangspunkt i praksis og er forankret i læreplanverket, både generell del, tverrfaglige temaer og fagplaner. I sum gjør dette boka egnet i mange sammenhenger og fag. Mye av innholdet er dessuten knyttet til dagsaktuelle samfunnstemaer slik som fremmedgjøring og sosial urettferdighet. Mange av artiklene i boka er også fremtidsrettet: «Kunstig intelligens sitt fremtidige mulighetsrom i kunst og håndverk» er ett eksempel, «Skapero-orientert læring i skolen: muligheter og utfordringer» et annet. *Estetiske fag i skolen* inneholder dessuten artikler som skaper forbindelseslinjer mellom pedagogikk, didaktikk og metodikk. Et par eksempler kan illustrere dette: Artikkelen «Kunst og resonans» tar utgangspunkt i moderne menneskers opplevelse av fremmedgjøring og meningsløshet, og «plasserer» disse følelsene i klasserommet. Forfatteren poengterer at skolen kan bidra til fremmedgjøring, men at vi også har mulighet til å være et alternativ. «Et menneskes verdensrelasjoner bliver i det væsentligste formet i og gjennom skolen» konstaterer han, og minner oss dermed på hvilket pedagogiske ansvar vi lærere har [s. 42f].

Et dykk ned i én eller flere av de tolv forskningsartiklene i *Estetiske fag i samfunnet* kan bidra til at vi lærere får del i et faglig fellesskap knyttet til estetiske læreprosesser og fag. Samtidig tilbyr boka redskaper som kan hjelpe oss med å gjøre estetiske fag til en arena for utforskning, kritisk tenkning og myndiggjøring av elever. Det er opp til leseren å finne sine egne tekst-godbitar – artikkelsamlingen har åpen digital tilgang og er klar til bruk.

Pedosentrisme eller kunnskap?

>>> Kjetil Børhaug og Kim Gunnar Helsvig (red.)
Kampen om samfunnsfaget

PAX Forlag
346 sider

AV THEO KORITZINSKY
STATSVITER, LÆRERUTDANNER OG
FAGBOKFORFATTER

Den elevsentrerte «pedosentrismen» har i over femti år dominert skolens nasjonale læreplaner og dermed undergravd formidling av kunnskap i samfunnsfagene. Det er den gjennomgående vurdering i denne boka. Hovedvekten ligger på grunnskolen. Temaene som tas opp, er blant annet «Pedosentrismens utvikling og



påvirkning i samfunnsfaget», «Historiens marginalisering i grunnskolens læreplaner», «Geografi, kunnskap og makt i fagfornyelsen», «Samfunnsfagene og læreplanen», «Rektor og samfunnsfaget i videregående skole», «Interesseorganisasjoner, samfunnsfag og politikk» og «Samfunnsfaget i maktperspektiv».

De to redaktørenes bakgrunn som skoleforskere, en statsviter og en historiker, opplyses det om i en kort faglig biografi. De øvrige tolv forfatterne presenteres ikke nærmere. Men de skriver i flere kapitler interessante forskningsrapporter om blant annet «Terror på timeplanen», «Kampen om vurderingen» og «Geografi, kunnskap og makt i fagfornyelsen».

Boka er innholdsrik og velskrevet forskningsformidling. Jeg vil særlig framheve kapittel 1 og 2, som gir gode oversikter. Men i flere kapitler er det noe uklar begrepsbruk, gjentakelser og svært problematiske generaliseringer. Den alvorligste svakheten, sett fra et leserperspektiv, er *mangelen på et sakregister*. Fotnoter og akademiske referanser er det mer enn nok av. Men med så knappe kapittel-titler i innholdsoversikten blir behovet for et stikkord-/sakregister desto større. Hvis boka utgis i et nytt opplag, bør redaktørene og/eller forlaget sørge for et slikt register.

«Pedosentrismen»

Pedosentrisme defineres og omtales i nesten alle bokas kapitler. I kap. 3 s. 52 står det at «Pedosentrisme beskriver en elevsentrering som har både en pedagogisk og en faglig komponent. Læreren blir mer tilrettelegger enn formidler, og skolekunnskap blir løsere knyttet til

vitenskapsfagene.» Og det står videre at læreplanreformene de siste 50 årene «har vært preget av pedosentrisme». I avsnittet om pedosentrismens utvikling (s. 55) vises det til at begrepets oppfinner, Ove Skarpenes, «tolker dette slik at en markedsorientert og en romantisk individualisme smeltet sammen i sin vektlegging av det 'hele mennesket'. [...] Livslang selvutvikling, sosiale evner, læringsevne, kreativitet og individualitet ble gjort til sentrale verdier – ofte uten at de var knyttet til faglig kunnskap.»

Dette utdypes nærmere slik (s. 57): «Skolefaglig kunnskap har blitt løsere knyttet til vitenskapsfagene og til lærerne som bærere av denne kunnskapen.» Videre står det at «den kunnskapen eleven har konstruert, verdsettes på linje med vitenskapelig kunnskap, en variant av et konstruktivistisk kunnskapssyn.»

I denne bokomtalen begrenser jeg meg til å gjengi disse generaliserende sitatene. Selv har jeg som lærerutdanner og lærebokforfatter vurdert det såkalte sosialkonstruktivistiske læringssynet som svært fruktbart. Her skal jeg nøye meg med å etterlyse *noe* stoff i boka om hvordan den i og for seg positive vekt på samfunnsvitenskapelig kunnskap kan bli til samfunnsfaglig *læring for elevene*. Det er urimelig å ha store metodiske forventninger til boka. Men noe grundigere og mer nyansert drøfting av det samfunnsvitenskapelige kunnskapsbegrepet og av hvordan akademisk kunnskap som formidles videre i skolen, kan bli til *læring*, hadde jeg ventet. Så, hvordan bidrar *læreplanene* de siste femti åra til pedosentrismens dominans i samfunnsfagene?

Læreplanene: Kontinuitet og brudd

Etter Mønsterplanen fra 1974 [M74] har det omtrent hvert tiende år kommet helt nye nasjonale læreplaner for grunnskolen: først M87 og L97. Deretter det såkalte Kunnskapsløftets læreplaner, LK06 og LK20.

I flere av kapitlene i denne boka tegnes det et generelt bilde av *kontinuitet* mellom læreplanene, der pedosentrismen igjen og igjen undergraver kunnskapsformidlingen i samfunnsfag. Jeg mener at forfatterne i langt større grad burde påvist svært viktige forskjeller mellom læreplanenes vekt på samfunnsfaglig kunnskap. For eksempel: I M74 er flere hundre temaer nevnt i de fagdelte planene for kunnskaper i geografi, historie og samfunnskunnskap fra 4. til 9. klasse. Men de er bare *veiledende*, ikke obligatoriske.

I M87, derimot, er *hovedemnene* i samfunnsfag obligatoriske, men med færre deltemaer enn i M74. Hovedemnene har ikke fagdelte overskrifter, men det er lett å se hvilke emner som er sentrale for kunnskaper i geografi, historie eller samfunnskunnskap – og hvilke som egner seg for fler- eller tverrfaglige opplegg.

Så kommer et viktig brudd: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen [L97]*. Det ble gitt ut som et praktverk, hadde stiv perm, var svært rikt illustrert og ble oversatt til flere språk. Planen ble den mest detaljerte og styrende i norsk læreplanhistorie. Den hadde hundrevis av obligatoriske hovedmomenter og delmomenter i de tre samfunnsfagene for hvert enkelt av de ti klassetrinnene. Utdanningsminister Gudmund Hernes gjorde L97 til en forskrift. Det formaliserte at de mange kunnskapskravene

i de tre samfunnsfagene *skulle* følges opp i lærernes undervisning og elevenes lærebøker.

Kunnskapsløftet – med lite kunnskap?

Mens L97 var den mest *detaljerte* læreplan fra de siste femti åra, ble LK06 og LK20 de mest *minimalistiske*. Så: Hvorfor og hvordan har disse svært forskjellige læreplanene påvirket prioriteringen av samfunnsfagenes formidling av fagdelt kunnskap? Hva forteller evalueringsrapporter om dette? Hvor viktige er slike læreplanforskjeller for selve undervisningen? For hvilke lærebøker som har blitt brukt i samfunnsfagene? I en bok med tittel *Kampen om samfunnsfaget* hadde det vært interessant med noe mer drøfting av hvor viktige de formelle læreplanene har vært for lærernes undervisning og elevenes læring. Kanskje de har hatt liten betydning for balansen mellom «pedosentrismen» og den mer kunnskapsrettete undervisningen? Kanskje selve lærerutdanningen har vært like viktig? Slike spørsmål nevnes bare så vidt i noen få kapitler, men drøftes ikke videre.

Helt ny læreplan – eller revisjoner?

I flere år har vi sett økende kritikk av den nåværende læreplanen fra mange lærere, skoleforskere, politikere mfl. Mye av kritikken, helt fra høringsrundene rundt LK06 og LK20, har handlet om at det er for få konkrete kunnskapskrav og derfor for stor vekt på lokal læreplanutvikling og lærernes faglige frihet. Men: Skolekritikken fra nåværende kunnskapsminister og mange andre går ikke på å styrke vitenskapsfagenes rolle i skolefagene,

slik det nærmest enstemmig ønskes av denne bokas forfattere. Hun vil tvert om ha mer lek, mer aktivitet, mindre teori og mer praksis, mer *learning by doing*, mer trening av elevenes sosiale, kritiske og kreative kompetanse, nærmest mer pedosentrisme.

Kan vi om få år få en revidert LK20 som er noe mer konkret i sine kunnskapskrav? Revisjoner som klargjør at kompetanse både handler om viten, samfunnsforståelse, metodiske ferdigheter og reflekterte holdninger – og samtidig holder fast ved et elevsentrert *læringssyn*?

Slike åpninger, slike forsøk på syntese, er nesten helt utelatt av forfatterne i denne boka. Den ensidige, dels karikerte framstillingen av pedosentrismens seier over kunnskapsskolen er etter mitt syn både faglig for ensrettet – og taktisk, eller «pedagogisk» (!), ikke så klok i arbeidet for å få til en læreplanutvikling med større plass til samfunnsfaglig innhold.

Jeg avslutter med et positivt eksempel på et konstruktivt syn på syntesen mellom kunnskaper og arbeidsmåter, her hentet fra kapittelet «Geografi, kunnskap og makt i fagfornyelsen» [s. 133]: Forfatteren framhever «møter mellom disiplinær kunnskap fra geografifaget og elevenes erfaringer og hverdagskunnskap om den verden de orienterer seg i. Hvis dette møtet skjer, kan geografifaget ha et verdifullt bidrag som nettopp er i tråd med fagfornyelsens intensjoner om å utvikle elevens nødvendige kompetanse, forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag og på tvers av fag, og anvende det de har lært til å løse ulike problemer.» Kort og godt sagt!

En skole i balansekunst

>>> Harald Skottene
VERDIKAMP
*Kampen for demokratiet på
 Oslo Handelsgymnasium
 1940–1945 og i dag*

Dinamo Forlag
 311 sider

AV ARNE SOLLİ

JOURNALIST/OVERSETTER

Denne boken ble utgitt i 2025 i anledning 150-årsjubileet for Oslo Handelsgymnasiums grunnleggelse. Boken markerer også 80-årsjubileet for den andre verdenskrigs slutt, og nettopp den andre verdenskrig spiller en slags hovedrolle i forfatter Harald Skottenes utmerkede og velskrevne jubileumsberetning. Skottene, nå pensjonist, er tidligere avdelingsleder for humanistiske fag ved Oslo Handelsgymnasium (OHG). Skottene forklarer i det innledende kapittelet «Bokens formål og metode» at han vil undersøke hvordan de norske og tyske okkupasjonsmyndighetene behandlet OHG som ledd i sine bestrebelser etter å nedbryte det norske demokratiet og å gjøre skolen til et redskap for nazifiseringen av samfunnet. Bokens tre første deler viser hvordan elever, lærere og skoleledelse møtte og håndterte disse bestrebelsene.



Bokens fjerde del forteller om hvordan okkupasjonsmakten brukte OHGs nybygg i Parkveien 65 (OHGs nåværende adresse), som elever og lærere altså ikke rakk å flytte inn i før tyskerne overtok det i stedet. De rette brukerne fikk ikke flyttet inn før i 1946. I denne delen av boken tar Skottene også opp de erfaringene skolen gjorde i kampen for demokratiet under krigen, og hvordan disse erfaringene har relevans i dag. Selv om boken umiddelbart kan virke som en intern beretning om OHG under krigen, så beskriver den samtidig den i virkeligheten og de utfordringer de fleste skoler og skoleledere sto overfor under okkupasjonen.

Til sist i boken presenteres den okkupasjonshistoriske utstillingen som ble åpnet i den tyskbygde bunkeren under skolen i 2023. Denne utstillingen, poengterer Skottene, vektlegger skolens oppgave med å ruste elevene til å møte trusler mot demokratiet også i vår tid.

Foss og Høst

Bokens egentlige hovedrolle inneharer OHGs rektor Kåre Foss. For ham var to ting overmåte viktige: OHG måtte ikke bli stengt ned av okkupasjonsmakten som følge av elevers og læreres anti-nazistiske holdninger og aktiviteter, og han selv måtte ikke bli erstattet av en nazivennlig rektor, med en nazifisering av hele skolen som en uunngåelig følge. Han klarte begge deler, trass i at det førte til at han kom på kant med de delene av lærerstaben som ønsket en skarpere profil overfor okkupasjonsmakten (som medlemmene av den såkalte Motstandsgruppa), og trass i at han ved flere anledninger måtte akseptere

hjelp og støtte fra høyst uventet hold, nazisten Harry Høst. Høst, tidligere elev ved OHG, ble styreformann/ene-styre ved sin gamle skole i mars 1941. Han hadde meldt seg inn i Nasjonal Samling alt ved NS' stiftelse i 1933 og kjente godt til Vidkun Quisling. Han ble utnevnt til styreformannsvervet av Oslos da nazistiske ordfører Fritz Jenssen. Samtidig var Høst ordfører for NS i Stavanger fra 1941 til 1943.

Skottene begynner sin fortelling om OHG under krigen med den høydramatiske dagen lørdag 30. november 1940, da 14 uniformerte hirdmenn væpnet med køller stormer inn i klasserommet til klasse 2A. Skolen lå da i Munchs gate 4 nær St. Olavs plass i Oslo sentrum. Flere lærere ble brutalt slått ned, blant dem rektor Kåre Foss. Mellom elevene og hirden brøt det ut et spontant masseslagsmål som raserte klasserommet fullstendig. Foss forfattet en protest, naturligvis. Og her entrer den senere landssvikdømte Harry Høst scenen. Han hadde tydeligvis et ømt hjerte for sin gamle skole, han adresserte en refselse til Hirden. Etter krigen forkynte han stolt at han hadde forbudt «noen hirdmenn å vise seg i skolens nærhet», og at han ikke ville «finne (seg) i fortsatte pøbelopptøyer. Senere så vi aldri noen hirdmenn.»

Denne lørdagen illustrerer skolens store utfordringer i kampen for egen selvstendighet, med implikasjoner for rettssamfunnet og dermed selve demokratiet. Paradokset er at nazisten Høst støttet skolens verdikamp mot okkupasjonsmyndigheten. Dette er temaer Skottene undersøker nærmere i boken.

Antinazistiske elever

OHG var et privat gymnas grunnlagt i 1875 med det formål å gi unge mennesker (mest menn, men også en god del kvinner) «som have bestemt sig for Handel eller annen praktisk Virksomhet, en avsluttet theoretisk-praktisk undervisning i de merkantile Fag ved siden av en høiere Almendannelse». Besitter man den rette forutinntattheten, kan det være lett å forestille seg at nazistiske holdninger kunne finne solid fotfeste i et slikt elev- og lærermiljø. Det var ikke tilfelle. Skottene beskriver OHG-elevene som patente antinazister og motstandere av okkupasjonsmakten, ofte så patente at det irriterte okkupasjonsmakten og norske nazister (Hird- og NS-medlemmer) til overmål. Ca. 2300 unge menn og kvinner var OHG-elever under krigsårene.

I 1947 ble det avduket en minnetavle over 50 OHG-elever som falt under krigen. 19 av disse var elever under krigen, 31 hadde vært det før 1940. Fire elever fikk landssvikdommer etter krigen. Skottene gir en fyldig presentasjon også av disse fire.

Lærerne som viste motstand, presenteres også, 12 av dem presenteres grundig. Flere ble meritterte motstandsfolk. Disse fortjenstfulle bidro imidlertid også, slik rektor Foss antakelig så det, til å sette skolen i fare. Men skolen styrte tross alt klar, blant annet som følge av Harry Høsts rolle som Foss' forsvarer.

En lærer ved OHG-kollegiet fant veien inn i Nasjonal Samling. Bjarne Marken og hans religiøst fargede argumentasjon for NS-medlemskapet vies åtte sider av Skottene [kanskje noe i overkant etter undertegneds mening].

Museet i bunkeren

Bunkeren okkupasjonsmakten bygde under jorden i Parkveien 65, eksisterer i dag som et museum. Museet er innredet slik at det gir et godt inntrykk av hvordan det så ut som hovedkvarter og kommandosentral for okkupantene.

Kapittelet er på grensen til reklameplakat for museet, men det er kanskje greit: Et museum som kan bidra til å vekke både ungdoms og voksnes bevissthet om hva som kan skje i en farlig verden, har sin misjon. Det er med andre ord bare å følge Skottenes råd om et besøk.

Litt om Foss og litt om Høst

Til slutt: Skottene gir oss en verdifull innføring i Kåre Foss' humanistisk-filosofiske verdensanskuelser. Denne innføringen føler undertegnede gir leseren et grunnlag for å forstå rektor Foss' handlemåter under krigsårene.

Helt til slutt: Lærerkollegiets holdninger overfor Kåre Foss var blandet. Anklagen om at han var «stripete» ble hengende. Derfor ble han gransket av en undersøkelseskomisjon etter krigen – og av den ble Foss blankt frifunnet.

Humanisten og litteraten Kåre Foss avsluttet sin karriere som professor i europeisk litteraturhistorie ved Universitetet i Oslo. Han døde i 1967. I nekrologen ble krigsinnsatsen hans ikke nevnt.

Den berømmelige Harry Høst ble trass i sitt gode egenforsvar og de utvilsomt store tjenestene han gjorde OHG, landsvikdømt etter krigen, men fikk riktignok en mild dom, seks måneders fengsel og 50 000 kroner i bot. Han døde i 1954.

Den fulldigitaliserte skolen

»» Geir Haugsbakk
Entusiast og bakstrever
Om en forunderlig ferd mot en fulldigitalisert skole

AV ØYSTEIN LUND

FØRSTEAMANUENSIS OG INSTITUTTLEDER
VED UIT NORGES ARKTISKE UNIVERSITET

Omtrent på samme tid som Utdanningsdirektoratet sendte ut sin høring om endring i læreplanverket for 1.–4. trinn om bruk av digitale enheter, så ble ei bok relatert til tematikken utgitt. Boka, skrevet av Geir Haugsbakk, har tittelen *Entusiast og bakstrever. Om en forunderlig ferd mot en fulldigitalisert skole*.

Og mens høringen fra Utdanningsdirektoratet legger opp til en varsom nedtoning av forventningene til bruk av digitale verktøy i de fire første skoleårene, så tar Haugsbakk et kraftig oppgjør med vesentlige sider ved digitaliseringen av norsk skole. «Entusiast og bakstrever» fra bokas tittel signaliserer et visst tvisyn. Jeg leser det slik at Haugsbakk stiller seg både åpen og entusiastisk til bruk av digitale verktøy i skolen, men samtidig er sterkt kritisk til måten norsk skole er blitt digitalisert på. Han peker på og dokumenterer både lettvtint salg retorikk, svak lærerinvolvering og tette koblinger



mellom teknologibransjen, faglige instanser på nasjonalt plan og politikere på alle nivå. Og på at motforestillinger og kritiske spørsmål i stor grad er blitt overhørt eller latterliggjort.

Først og fremst savner forfatteren rom for kritisk refleksjon i prosessen. Her er mange problemstillinger man kan la seg engasjere, og eventuelt opprøre, av. For min del skapte boka særlig en undring over at læreres faglige vurderinger og deres erfaringer i så liten grad synes å ha blitt etterspurt og hørt.

Boka anbefales til alle som vil ha mer kunnskap om de prosessene som på godt og vondt har lagt premisser for den digitale status i skolen i dag. Den kan på ingen måte sies å være en kjapp pamflett. Forfatteren har jobbet og dokumentert grundig, og har ulike innganger til tematikken i bOKas ulike kapitler.

Her finner vi historiske perspektiver fra dataens pionertid i ett kapittel, utførlige og godt dokumenterte case-beskrivelser fra Kommune-Norge i et annet og det internasjonale og globale perspektiv i et tredje. Jeg anbefaler å starte med forfatterens «leseveiledning» i slutten av første kapittel, og plukke bevisst blant bOKas ulike kapitler fremfor den vanlige perm-til-perm-metoden.

Og til slutt. Bildet som tegnes – er det helsvart? Nei da, her kommer forfatterens tvisyn igjen inn. Både med henvisning til diskursen fra datateknologiens barn-dom, til vårt møte med fenomenet KI og til dreininger i det offentlige ordskifte mener forfatteren at det er grunnlag for et forsiktig håp om en mulig konstruktiv tilnærming.

En leser av boka trenger ikke bare

håpe på, men kan regne med en utførlig, interessant og nyttig inngang til et særdeles viktig tema!

Utfordrende tanker om utenforskap

>>> Ann Christin E. Nilsen
og Ove Skarpenes (red.)

***Det samfunnsskapte
utenforskapet***

Fagbokforlaget
228 sider

AV KJERSTI DYBVIG
LEKTOR/FORFATTER

Utenforskap er et begrep som går igjen i den offentlige samfunnsdebatten. Forfatterne av denne boka setter spørsmålstegn ved hvordan utenforskap forstås, og innleder boka med kapittelet «Utenforskap som samfunnsproblem. Hva er problemet med problemet?».

Unødvendig utenforskap?

Utenforskap diskuteres alltid i en kontekst der individet selv står i sentrum. I samarbeid med ulike samfunnssetater skal den som står utenfor, finne veien til våre fellesarenaer, det vil i all hovedsak si skole og jobb. Vi hører ofte om skolevegrere, guttetapere, psykisk syke jenter, barn i risikogrupper og ikke-integrerte innvandrere. Av ulike grunner får alle

disse gruppene stor oppmerksomhet, og alle disse gruppene blir omtalt i boka.

Forfatterne mener at det er tolkningen av utenforskap og tiltakene i seg selv, som ofte er problematiske. De retter et kritisk blikk mot hvordan utenforskap forstås, måles og håndteres, og spør om individrettede tiltak, testregimer og foreldrekurs bygger på for snevre psyko-logiserende og moraliserende forståelser.

Guttebekymringen

Guttebekymringen har vart ganske lenge. Forskningen har konsentrert seg om guttenes skoleprestasjoner og karakterer. Det er guttene som både dropper ut av videregående og er overrepresentert på negative statistikker som rus, kriminalitet og selvmord. Men gjelder dette «guttene», eller en undergruppe av gutter?

Ser en på «gutteproblemet» i en større sosial og kulturell kontekst, kan en gjøre andre funn. Boka viser til en norsk undersøkelse av tre hele kull som ikke fullførte videregående innen fem år. Da de var i 20-årene, var guttene overrepresentert i yrker med middels og høy inntekt. Kvinnene sto i lavlønnsyrker og mottok helserelaterte tjenester.

Samtidig viser ulike undersøkelser at det blant ungdom som tok fagbrev, gjorde gutter i mannsdominerte yrker det langt bedre på arbeidsmarkedet enn jenter i kvinnedominerte yrker.

Forskning og statistikk tilsier at det guttene mangler av kunnskap og ferdigheter i ungdomsårene, tar de igjen i voksen alder. Når det gjelder konkrete fag som matematikk og lesing, viser undersøkelser at guttenes fordel i matematikk øker mellom 15 og 27 år, mens jentenes



fordel i lesing nærmest forsvinner i samme alder.

Forfatterne understreker derfor at det er mulig å finne statistikk som kan underbygge bekymring både for gutter og jenter, men at kjønn sannsynligvis ikke er den beste målestokken for å forstå hvordan og hvorfor folks muligheter og livsvilkår kan være så ulike. «Å analysere komplekse samfunnsproblemer utelukkende ved hjelp av statiske kjønnsgjennomsnitt leder fort galt av sted» skriver de.

De unge uføre

Politikere snakker mye om at det stadig blir flere unge uføre. Dette er en gruppe som virkelig har fått kjenne både på stigma og fordommer, spesielt når utenforskap og velferdsstaten står på dagsorden. I disse debattene blir begrepet «utenforskap» ofte både spørsmålet og svaret. Men de unge uføre utgjør bare 3,7 prosent av hvert årskull [NAV 2025]. Og består denne gruppen i hovedsak av ungdom som faller utenfor skole og arbeidsliv, eller er de et resultat av medisinske framskritt? Svaret er det siste. Forfatterne mener at økt overlevelse blant barn med kromosomfeil, psykiske vanskeligheter og medfødte misdannelser er den viktigste forklaringen. De viser til en undersøkelse publisert i rapporten «Ung uførhet og psykisk sykdom» av Søren Brage og Ola Thune [2015]. Den ble publisert i NAVs tidsskrift *Arbeid og velferd*, en undersøkelse flere politikere kanskje burde tatt en kikk på?

Tenk nytt

Det samfunnsskapte utenforskapet er en bok som gir nye perspektiver på hva

inkludering kan være. Den inneholder ny og spennende kunnskap og rister leseren ut av tradisjonelle, ofte fordomsfulle, tanke-mønstre. Den tvinger alle som arbeider med barn og utenforskap til å tenke nytt.

Samskriving i et endret skolelandskap

»» Jon Olav Sørhaug

Samskriving i skolen

Med og utan kunstig intelligens

Samlaget

125 sider

AV ANNE RITA FEET
LEKTOR

Kunstig intelligens ble en del av skolehverdagen da ChatGPT ble lansert i 2022. Skolens bruk av KI-teknologi øker raskt, og undersøkelser viser

dessuten at svært mange lærere skaffer seg kunnskap om KI på egen hånd. I den sammenhengen vil jeg slå et slag for *Samskriving i skolen. Med og utan kunstig intelligens* – der er det mye å hente! Boka er skrevet av Jon Olav Sørhaug, førsteamanuensis i norskdidaktikk ved Universitetet i Agder, og gir en innføring i samskriving i skolen i vår digitale tid. Forfatteren henvender seg til lærere og tar utgangspunkt i følgende tese: «Læreren er nøkkelen til god skriveopplæring i teknologirike klasserom» [s. 12].



Samskrivingens hva, hvordan og hvorfor

«Samskriving inneber at to eller fleire samarbeider om å produsere ein felles tekst», skriver Sørhaug, og påpeker at samskriving kan foregå mellom ulike aktører, og kjennetegnes av blant annet felles ansvar, arbeidsdeling og kommunikasjon [s. 17]. Introduksjonskapittelet i boka tar opp samskriving generelt, og leserne blir presentert for overordnede didaktiske sider ved temaet. «[...] arbeidsforma [...] fører mykje godt med seg», hevder forfatteren og viser til en internasjonal metastudie om effekten av ulike former for skriveundervisning der «[...] samskriving mellom elevar [blir] løfta fram som ein av dei aller mest effektive [...]» [s. 10, 24]. Sørhaug belyser prinsipper og tilnæringsmåter som ofte inngår i samskriving, og mange vil nok nikke gjenkjennende til sosiokulturell læringsteori, samarbeidslæring, modellering, stillasbygging og utforskende skrivesamtaler. Dette er tradisjonelle former for samarbeidsskriving som nå blir utfordret av ny teknologi – spesielt KI.

Nye aktører i samskriving

«Landskapet i skolen er i ferd med å endre seg», slår Sørhaug fast [s. 38f]. Måten vi forstår skriving på, er også i endring, fortsetter han, og viser til skriveforsker Steve Graham som formulerer det slik: «the definition of writing is in flux» [s. 39]. Disse forandringene kan gjøre KI-teknologi og prateroboter til nye aktører i samskriving og flytte skriveprosesser til nye rom, forklarer Sørhaug. I kapittel 2 peker han på fordeler, utfordringer og etiske spørsmål i tilknytning til denne

utviklingen, blant annet løfter han fram energibruk, opphavsrett og elevfusk. I tillegg er kapittel 4 viet refleksjoner omkring samskriving i framtida. Forfatteren understreker også at bruk av KI stiller krav til både elever og lærere, men framhever samtidig hvordan KI kan være til nytte i skrivearbeid. Sørhaug slår fast at formålet med skrivning må være styrende for læreres valg av teknologi og KI-støtte. Han kommer samtidig med en advarsel: Prateroboter er engasjerte, smarte og ivrige, derfor kan elever lett bli overkjørt av slike KI-hjelpere som «kan og vet alt» (s. 69). Lærers grep om planlegging, organisering og oppfølging av skrivearbeid er derfor svært viktig.

Bokas tredje kapittel kan være et godt hjelpemiddel i møte med de høye kravene til læreren. Der blir det gjennomgått 20 konkrete undervisningsmetoder for samskriving. Metodene favner alle klassetrinn, og det er stor variasjon i oppleggene som blir presentert. Noen eksempler kan illustrere spennvidden: Her finner du forslag til wikiskrivning, storyline, skrivekarusell, puslespill-metoden og mye mer. En del av undervisningsmetodene innebærer bruk av KI-teknologi og digitale verktøy, og viser oss lærere hvordan vi kan innlemme nye aktører i samskriving på en fornuftig måte.

Tilrettelagt for lærerlesere

Jeg vil rose alle aktører som har bidratt til denne boka for god tilrettelegging for leserne. Innholdet er solid forankret i ny forskning og teori, samtidig gjør eksempeltekster innholdet konkret og praksisnært. Boka er holdt i svart-hvitt, men variasjon i tekstsjangrer setter farge på innholdet. Hvert kapittel starter

med et kort sammendrag og bidrar til førforståelse, mens de avsluttende refleksjonsspørsmålene utfordrer leseren til å tenke selv. Boka har hensiktsmessig progresjon. Den starter med en generell informasjon om samskriving, mens KI entrer scenen i kapittel 2. Kapittel 3 viser oss konkret hvordan samskriving, med og uten KI-teknologi, kan realiseres i en travel skolehverdag. Til slutt, i kapittel 4, blir det reist aktuelle spørsmål om

skole-samskriving i framtida, og kapitlet inviterer leserne til egne refleksjoner.

Samskriving i skolen. Med og utan kunstig intelligens er med andre ord en smart bok. Til tross for beskjedent sidetall har den med mye om komplekse temaer og problemstillinger. Vi lærere blir utfordret og manet til å bruke digitale verktøy og KI-teknologi på en klok måte i skolen. Denne boka kan hjelpe oss til nettopp det.

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

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



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



Visste du at
annonser hos
oss sees av
161 000 lesere?



Hold deg oppdatert.
Les Bedre Skole på nett.
Last ned appen!



UTDANNINGSNYTT

BLADENE VÅRE

Som medlem i Utdanningsforbundet kan du få medlemsbladet Utdanning på papir eller digitalt.



Utdanningsforbundet gir ut medlemsblad og fire tidsskrifter. Alle publikasjonene er redaksjonelt uavhengige og redigeres etter Redaktørplakaten og Vær Varsom-plakatens regler for god presseetikk.



I tillegg kan du velge ett av disse tidsskriftene kostnadsfritt:



Første steg
Tidsskrift for barnehagelærere.
Fire utgaver pr år.



Bedre Skole
fra førsteklasse til lærerutdanning.
Fire utgaver pr år.



Yrke
Fokus på yrkesopplæring.
Fire utgaver pr år.



Spesialpedagogikk
Fag- og forsknings-
tidsskrift.
Fire utgaver pr år.

**ADMINISTRER
ABONNEMENTENE:**
www.udf.no/min-side

eller kontakt medlemservice
om du har spørsmål
medlem@udf.no/tlf.: 24 14 20 00

Ikke medlem, men ønsker
abonnement? Send e-post til:
abonnement@utdanningsnytt.no

UTDANNINGSFORBUNDET
Besøksadresse: Hausmanns gate 17, Oslo
Postadresse: Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo. Telefon: 24 14 20 00

ORBIS SENSUALIUM PICTUS

– DEN FØRSTE BILDEBOKA

Johan Amos Comenius (1592–1670) var prest, lærer, vitenskapsmann, pedagog og forfatter. Da motreformasjonen kom, måtte han flykte fra Tsjekkia for sin tro. Han ble derfor også en meget bereist kar.

Comenius arbeidet i mange land, blant annet i Sverige. Han var spesielt interessert i språk og forsøkte å konstruere sitt eget språk. Hans visjon var at språket skulle være slik laget at det var *umulig* å lyve på det! I ettertid er Comenius sett på som den moderne utdanningens far.



Boka *Orbis Sensualium Pictus* (Den synlige verden i bilder) kom ut i 1658. Den var stappfull av bilder. Den blir regnet for å være den aller første bildebok beregnet for barn. Teksten ble gjengitt på flere språk. Således kom en latinsk-svensk-fransk utgave i 1775. Den svenske teksten var satt med gotisk skrift, de andre med latinske bokstaver. Man fikk altså ikke bare språktrening, men også bokstavtrening. Illustra-

sjonene var tresnitt, og teksten beskrev utførlig hva som foregikk på bildene. Bøkene fikk en enorm utbredelse og sådde frø som ledet fram til dagens pedagogikk.



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].