

BEDRE SKOLE

Nr. 3 - 2016 Tidsskrift for lærere og skoleledere



LÆRINGSANALYSE ■ BINDING AV LÆRERTID ■ LÆRERROLLEN ■ NEDLEGGING AV SKOLER ■ NORMKRITIKK ■ STRESS ■ ATFERDSVANSKER ■ KUNST I SKOLEN ■ SKRIVING ■ ENGELSK ■ MATEMATIKK ■ PEDAGOGISK SAKPROSA ■ ERFARINGSBASERT LEDELSE ■ PISA

Pedagogisk lystlesing

Kirsten Tveitereid tar i dette nummeret av Bedre Skole for seg et tema som vi ikke har skrevet så mye om, men som er en underliggende problemstilling i alt vi gjør: Hva slags pedagogisk litteratur trenger lærerne? Det er dokumentert at lærere leser lite i sammenlignet med andre yrkesgrupper med tilsvarende utdanningsnivå. Man skylder på tidspresset, men Tveitereid er ikke uten videre villig til å gi mangel på tid skylda for at lærere leser så lite. Hun peker på to andre problemer: lærerne finner ikke fram til den litteraturen de trenger, ettersom denne i liten grad blir anmeldt og omtalt. Den andre, og mer utfordrende problemstillingen, er at lærere ikke får den litteraturen har bruk for.

Hva er det så lærerne får? Mye av den pedagogiske litteraturen som kommer inn på Bedre Skole sitt bord, i den grad dette er representativt, er rettet mot lærerutdanningen. Men disse er ikke skrevet for lærere med dårlig tid. De vil ha nyttige bøker som går rett på sak, ikke bøker som samvittighetsfullt sørger for at hele pensum er representert.

Mange bøker er skrevet av forskere som skriver for forskere. Teoretisk sett burde lærere interessere seg for bøker om forskning. Men hvis lærere har liten tid, så setter de seg neppe ned for å lese avhandlinger. Dessuten kan man får mistanke om at motivasjonen for mye av denne litteraturen i større grad er å publisere enn å bli lest.

Men hva om lærerne kunne bli presentert for faglitteratur som rett og slett ga dem leseglede? Vi har bestselgerbøker her i landet med så spesielle tema som *humler, ved, tenkning* (Kahneman) og *økonomisk ulikhet* (Piketty). Kunne det tenkes at en bok innenfor pedagogikkfaget kunne være så interessant at den ble lest på senga? Det er sikkert ikke lett å skrive en slik bok, men kanskje bare *ambisjonen* om å skape leseglede hos leseren ville være en god start?

Eller kanskje er fagets beskaffenhet er slik at man vanskelig kan lykkes med dette. Det blir kanskje som når noen prøver å analysere og fravriste humor dens hemmeligheter – det blir ikke særlig morsomt å lese. Kanskje læreryrket er tilsvarende knyttet til praksis og her-og-nå, slik at ethvert forsøk på å fange det ved hjelp av bokstaver må bli flatere og mindre engasjerende enn opplevelsen av praksis.

Det er forståelig at lærerne i stor grad ønsker å lære av hverandre ved å utveksle praktiske erfaringer. Men om man nå hadde klart å skrive bøker innenfor feltet som man simpelthen «måtte» lese, så ville de kunne være felles referansepunkter og viktige bidrag til dette praksisfellesskapet. Kanskje vi bare trenger én pedagogisk «pageturner» i ny og ne, én bok som det ville føles naturlig å sitere fra etter hukommelsen, én bok som man er usikker på om man skal være for eller imot.

BEDRE SKOLE

Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

E-postadresse: bedreskole@udf.no

Tlf.: 24 14 20 00



Ansvarlig redaktør:

Tore Brøyn

tore.brøyn@udf.no

tlf.: 24 14 23 52

Abonnement/annonser: Hilde Aalborg

ha@utdanningsnytt.no

tlf.: 91 19 99 89

Bedre Skole kommer ut fire ganger i året. Godkjent opplagstall pr. 2. halvår 2014 og 1. halvår 2015: 105.544. Årsabonnement 2016: Kr 380,- for vanlig abonnement. Gratis for medlemmer av Utdanningsforbundet. Løssalg kr 98,-.

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

Layout: Melkeveien Designkontor

Trykk: Ålgård Offset AS

ISSN 0802-183X

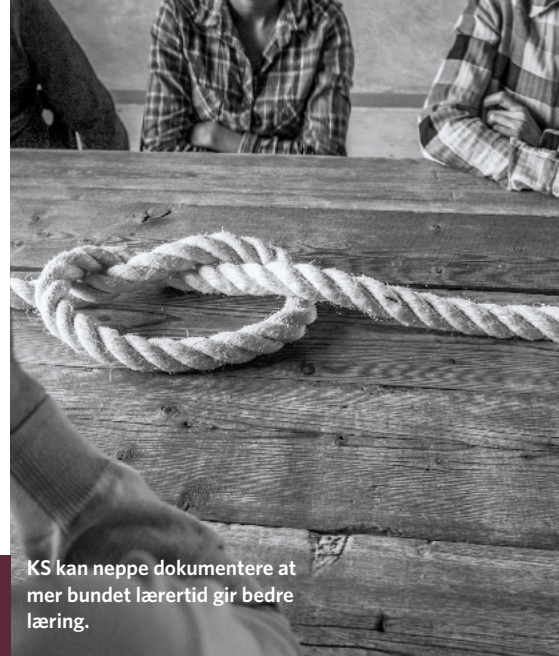
Forsideillustrasjon: fotolia.com og Melkeveien Designkontor



Tore Brøyn

Innhold

- 4 **Forgrunn**
- 10 **Nytt senter for læringsanalyse**
Tore Brøyn
- 14 **Binding av lærartid og elevresultat**
Gunvald Skeiseid
- 20 **Mindre styring, mer støtte.**
En kommentar til ekspertgruppas rapport «Om lærerrollen»
Steffen Handal
- 26 **Danmark: Elevenes etniske bakgrunn blir offentlige skoledata**
Johan Erichs
- 28 **Nedlegging av skular – grunnar og konsekvensar**
Karl Jan Solstad
- 33 **Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse**
Åse Røthing
- 38 **Stress blant barn og unge**
Tore Brøyn
- 42 **Og bakom står læreren. Lærerkompetanse i møte med samspills- og atferdsvansker**
Gerd Grimsæth og Tom Irgan
- 48 **Kunstner i skolen – deltaker eller gjest**
Gry O. Ulrichsen
- 54 **Et felles løft for fremtidens skrivere**
Kjersti Ulriksen, Camilla Bratsberg Øye, Jon Arne Ormbostad og Liv C. Grendstad Aune
- 58 **Videregående engelsk: God nok læreplan for gode nok lærere**
Margrethe Hall Christensen
- 64 **Digitale ferdigheter i engelsk. Forskning og praksiseksempler fra seks klasserom**
Lisbeth M. Brevik og Kaja G. Skarpaas
- 70 **På rektors kontor: Erfaringsbasert ledelse. Om å finne gull bak gråstenk**
Tore Brøyn
- 72 **Matematikkompasset**
Tone Dalvang og Espen Daland
- 78 **Video i matematikkundervisning**
Peer Andersen
- 85 **Pedagogikk som skriftlig formidling - hvordan nå den praktiserende læreren**
Kirsti Tveitereid
- 92 **Roar Ulvestad**
Forskere etterlyser nøktern bruk av PISA
- 95 **Bokomtaler**



14

KS kan neppe dokumentere at mer bundet lærertid gir bedre læring.



64

Seks eksempler på god bruk av teknologi i engelskfaget.



72

Matematikkompasset brukes til å utvide læreres praksis i møte med elever i matematikkvansker.



78

Slik lager du gode matematikkvideoer.

Skal forske på effekten av økt lærertetthet

Hva betyr lærertetthet for elevenes læring og læringsmiljø? Dette er et spørsmål som har vakt stor interesse og mye engasjement de siste årene, men hvor forskningen spriker i forskjellige retninger. Two Teachers er ett av to store forskningsprosjekter som skal undersøke effekten av økt lærertetthet for norske elever.

Stortinget har bevilget opp mot 400 millioner kroner til nye lærerstillinger på 1. til 4. trinn, og 50 millioner kroner til å forske på effekten av økt lærertetthet i to store forskningsprosjekter: *Two Teachers* ledes av Lesesenteret og skal se på effekten av økt lærertetthet i leseundervisningen. I tillegg skal Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) undersøke effekten av smågruppeundervisningen i matematikk.

Ekstra lærere alene er ikke nok

Two Teachers skal ledes av førsteamanuensis Oddny Judith Solheim ved Lesesenteret.

– De siste årene har det blitt bevilget mye penger til flere lærere de første skoleårene. Men å bare sette inn en ekstra lærer i klasserommet og fortsette som vanlig, vil ikke nødvendigvis føre til at elevene lærer veldig mye mer. Økt lærertetthet gir økt handlingsrom. Men vi må se på hvordan lærerne kan utnytte ressursene best mulig sånn at hver enkelt elev kan få mer tilpasset undervisning, sier Solheim til lesesenteret.uis.no.

Håndskrift gir bedre læring

Det er blitt fastslått nok en gang: Å skrive for hånd gir bedre læring.

Sist ut til å fastslå dette er hjerneforskerne Audrey van der Meer og Ruud van der Weel, professorer ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim.

Av hensyn til egen læring bør studenter bruke penn og papir og ikke pc når de skriver notater. van der Meer og van der Weel sier til Adresseavisen at funnene deres tyder på at bruk av penn og papir gjør hjernen mer mottakelig for læring enn hva pc-en evner.

De to har gitt 20 studenter en sensorhette på hodet, hver hette utstyrt med 256 elektroder.

– Bruk av penn og papir gir oss flere knagger for å huske. Ved å bruke papir skapes det mye mer aktivitet i de sensomotoriske delene av hjernen, sier van der Meer. – Så snart bevegelse er involvert, blir også flere sanser aktivert. Det skaper kontakt mellom ulike deler av hjernen. Vi lærer bedre, og husker bedre.

Til sammenligning gir bruk av

tastatur en mer mekanisk nedtegning av ordene. Det samme mener psykologene Pam A. Mueller ved Princeton University og Daniel M. Oppenheimer ved University of California, referert på nettstedet Blekkhuset.

Mueller og Oppenheimer konkluderer med at «ordrett transkribering av foredrag (noe pc-bruk muliggjør) i stedet for å behandle informasjon og omforme den i egne ord, er uheldig for læring».

Vitenskapen har oppdaget, ifølge Blekkhuset, at hvis du ikke signaliserer at materialet er viktig for hjernen din, vil hjernen av effektivitetshensyn forkaste informasjon. Men ved å ta notater for hånd, vil du ikke få med deg hvert eneste ord. I stedet må du lete etter representative sitater, oppsummere, og stille spørsmål der du ikke forstår. Forskerne hevder at barn kommer opp med flere ideer når de skriver for hånd.



Kombi-opplegg hjelper unge innvandrere

Et såkalt kombinasjonsklasseprosjekt ved Thor Heyerdahl videregående skole i Larvik har senket frafallet kraftig blant unge nyankomne innvandrere.

Det vanlige er at nær halvparten av innvandrelever mellom 16 og 20 år og med null til tre års botid i Norge, ikke klarer å fullføre videregående opplæring. Kombinasjonsklasseprosjektet ved Thor Heyerdahl videregående skole har oppnådd at nesten ingen faller fra i denne gruppen, ifølge nettsiden til veilederforum.no.

Prosjektet innebærer at elevene får undervisning i både grunnskolefag og videregående-fag på ett sted. Tilbudet består av målrettet norskopplæring, samtidig som elevene kan kombinere grunnskoleopplæring i seks fag med fag på videregående-nivå, enten som elev eller ved hospitering. Det gis tilbud om undervisning på to nivåer i alle fag. Nivå 1 er eksamensrettet, nivå 2 er lavere. Elevene kan velge ulike nivåer i ulike fag ettersom timene er lagt parallelt. Dersom noen elever er på videregående-nivå i et fag, kan de hospitere i ordinære videregående-klasser i dette faget. Elevene har kunnet forbedre sine grunnskolevitnemål. Ordningen er frivillig, og elevene har kunnet gå i opptil to år i kombinasjonsklassen.

– Jeg har fått mange norske venner i kombinasjonsklassen. Det gjør at jeg må bruke norskkunnskapene mine hele tiden, sier Qurban Ali Rezai fra Afghanistan, som har vært i Norge i noe over to og et halvt år, til



Illustrasjonsfoto: fotolia.com

veilederforum.no. Han sier det er en fordel at elevene innledningsvis blir testet i de ulike fagene for å kartlegge faglige sterke og svake sider.

Det var avdelingsleder Ingeborg Kulseng og rådgiver Anita Lødrup ved Thor Heyerdahl vgs. som så behovet, og kombinasjonsklasseprosjektet ble iverksatt i 2007. Kulseng sier prosjektet har fått et godt rykte innad i innvandremiljøene i Larvik.

Tilbudet er meget fleksibelt, hvilket hun ser på som et suksesskriterium.

Da kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen besøkte skolen i 2015, sa han at regjeringen ønsket å gjøre prosjektet gjeldende for hele landet. Den nødvendige endringen i opplæringsloven, en endring som Stortinget alt har vedtatt, vil trolig bli gjort gjeldende fra 2017, uttalte han tidligere i år.

Ekspertgruppa om lærerrollen

I juli 2015 satte kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen ned en ekspertgruppe for å se på lærerrollen. Ekspertgruppa hadde som mandat å frembringe et kunnskapsgrunnlag som gir innsikt i og forståelse av den rollen dagens lærere har i skolene. Dette kunnskapsgrunnlaget skulle være et utgangspunkt for forslag om hvordan en framtidig lærerrolle, lærerprofesjon og profesjonsfelleskap kunne utvikles.

Ekspertgruppa har sett på lærerrollens utvikling over tid og hva som kjennetegner den i dag. Til grunn for arbeidet ligger analyser av eksisterende forskning, av forskjellige typer datasett og av utredninger og politiske styringsdokumenter. Gruppa har også gjennomført en egen studie av lærerrollen der lærere og skoleledere er intervjuet. Arbeidet ble lagt fram mandag 15. august. Rapporten la fram en rekke forslag, her skal vi bare gjengi det som går på «Politikk for en styrket lærerrolle»:

- Det bør etableres få, gode og omforente mål for skolesektoren.
- Det bør utvikles en mer åpen dialog mellom skolemyndigheter og skolefeltet om de spenninger, dilemmaer og konflikter som finnes i skolen.
- Lokale nivåer bør utøve større grad av bevissthet i utformingen og bruken av lokale kvalitetsvurderingssystemer og legge mer vekt på utvikling enn kontroll.
- Lærere må få aksept for sitt profesjonelle handlingsrom.
- Reformtempoet bør generelt settes ned.

Se for øvrig Steffen Handals kommentaren til ekspertgruppas rapport om lærerrollen side 22. Rapporten er tilgjengelig i elektronisk form på www.regjeringen.no.



Illustrasjonfoto: fotolia.com

ADHD-ungdom klarer livet utenfor skolen godt

Men altså ikke livet i skolen, som de unge mener mangler forståelse for sykdommen.

12 unge i alderen 15 til 17 år sier i en dybdeintervjuundersøkelse publisert i Tidsskrift for psykisk helsearbeid at de stort sett lever godt med sin diagnose når de er sammen med venner, kjæresten og familie. Hensikten med studien, utført av forskerne Rikard Olof Eriksson ved Høgskolen i Østfold og Maria Carlsson ved Göteborgs universitet, er å beskrive hvordan ungdom med ADHD tenker og hvordan de har det i hverdagslivet og på skolen, ifølge forskning.no.

– Forskningen på ADHD er dominert av den kliniske medisinske forskningen på legemidler, hva som hjelper og ikke hjelper. Sosiologiske og etnografiske studier av dem som får diagnosen er nesten helt fraværende i forskningslitteraturen, sier Eriksson til forskning.no.

Tre firedele av de unge i undersøkelsen, som alle er norske, ble diagnostisert med ADHD i 14- til 16-årsalderen. Alle var medisinerert. Ingen av dem hadde en kontaktperson

innen barne- og ungdomspsykiatrien. De fleste finner medisinerer nyttig i forhold til skolearbeidet.

Et hovedresultat i studien er at de unge mener de får liten hjelp fra skolen. Både de og foreldrene har bedt om hjelp, men ofte uten å få det. Noen unge opplever at skolen stiller seg skeptisk til ADHD-diagnosen. Dette gjør dem selv negative til skolen.

ADHD-ungdom føler gjerne at de har to personligheter. Medisinerer hjelper dem til å fungere på skolen og i det praktiske livet, men uten medisinerer opplever de seg selv som morsommere og mer kreative.

Spesialpedagog Lisbeth Iglum Rønhovde har skrevet fagboken Kan de ikke bare ta seg sammen? om ADHD og Tourettes syndrom. Hun mener for sin del at Erikssons og Carlssons studie er for spinkel. Hun sier til forskning.no at ADHD-ungdom i det store og hele blir godt ivaretatt i norsk skole.

Matematikkssuksess i Leksvik

Senteret Matematikkbølgen i Leksvik i Nord-Trøndelag tar imot interesserte fra barnehagealder til lærere som vil videreutvikle seg.

- Matematikk er ikke bare et realfag, men også kreativitet, håndverk, musikk og mye annet. Finner man de riktige metodene, blir matematikken inspirerende. Vi kaller faget vårt for «kunsten å tenke», sier lederen av Matematikkbølgen, Gerd Åsta Bones, til lokalavisen Fosna-Folket. Senteret er, så vidt vites, det eneste i sitt slag her til lands.

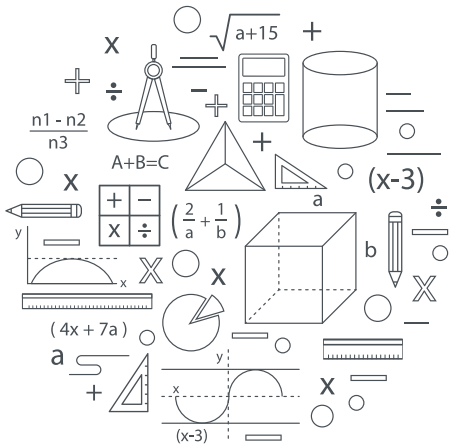
Senteret, som holder til på Amborneret i Leksvik, har holdt på vel et år, men alt tyder på suksess: Hovedinntektskilden er kurs og kompetanseheving, og senteret har så langt tatt imot grupper helt fra USA. Det er åpent for alle fra barnehagebarn til lærere med selvutviklingsønsker.

Senteret utvikler også såkalt konkretiseringsutstyr, ment å gjøre matematikken enklere forståelig for barn og unge. Innen et år skal det Bones kaller en matematisk hage forhåpentlig være på plass.

Bones mener at undervisning som ikke fungerer, er årsaken til matematikkens manglende popularitet blant barn og unge. Selv interesserer hun seg spesielt for barnehage- og begynneropplæringen.

- Det å begynne med matematikk i helt ung alder er utrolig viktig, sier hun.

Bones' partner i driften av Matematikkbølgen er professor i matematikk Mike Naylor, som er kunstnerisk leder. Bones og Naylor har tidligere arbeidet sammen ved Matematikksenteret i Trondheim.



Illustrasjon: fotolia.com

Unge som ønsker barnevernsstøtte

Unge med bakgrunn fra barnevernsinstitusjon ønsker seg ofte fortsatt støtte fra barnevernet, selv etter fylte 20 år.

Førsteamanuensis Ingunn Barmen Tysnes ved sosionomutdanningen ved Høgskolen i Bergen (HiB) mener barnevernet bør se nærmere på begrepene «forlenget barndom» og «forlenget foreldreskap» for å forstå behovene til unge mennesker i overgangen fra institusjon til voksenliv, framgår det i en artikkel på HiBs nettsider.

Barmen Tysnes har i sin doktorgradsforskning undersøkt hvordan ungdommer som har vært tvangsplassert på institusjon opplever blant annet ettervernet, også etter at de har fylt 20 år.

Fram til 20 års alder får de unge oppfølging av barnevernet. Ifølge barnevernsloven kan barn med tiltak fra barnevernet før 18 års alder, få oppfølging fram til de fyller 23. Selv om Bufetats tilbud opphører ved 20, har de unge likevel krav på støtte fra

den lokale barnevernstjenesten fram til de fyller 23. Barmen Tysnes fant imidlertid ut at når Bufetats tilbud opphørte, opphørte gjerne det lokale tilbudet straks etterpå. Dermed overføres de unge til NAV, som legger opp sine tjenester for selvstendige voksenbrukere - hvilket disse ungdommene ikke er modne for.

Barmen Tysnes mener det kunne avhjelpe de unges situasjon dersom barnevernet tar på seg en koordinerende rolle overfor de ungdommene det er tale om, og ved å hjelpe 20-åringene til å finne ut av hvilke tjenester de kan be om, slik at de slipper å stå alene i møtet med NAV. Derfor mener Barmen Tysnes også at begreper som «forlenget foreldreskap» og «vedtaksfestet foreldreskap»

kan være hensiktsmessige å dra inn i diskusjonen om ettervernstiltak i barnevernet.

Illustrasjon: fotolia.com

Gutter sliter mer enn jenter

En femdel av de seksårige guttene sakker akterut sammenlignet med jentene allerede ved skolestart, ifølge en undersøkelse utført ved Høgskolen i Hedmark.

Sammenlignet med jentene stiller nesten 20 prosent av de seksårige guttene svakere både faglig og sosialt allerede ved skolestart, ifølge en undersøkelse ledet av professor Thomas Nordahl ved Høgskolen i Hedmark. Undersøkelsen er gjort i Kristiansand i 2013 og 2015, opplyser forskning.no.

Disse guttene skårer lavere enn

jentene faglig, når det gjelder sosial kompetanse, og når det gjelder motivasjon og arbeidsinnsats. Undersøkelsen tar for seg kristiansandselever fra første til tiende klasse, og det er særlig i fagene norsk og engelsk guttene gjør det dårligere.

Nordahl mener funnene fra Kristiansand er representative for hele landet, ifølge forskning.no. Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen lover ny endring av innholdet i læreplanen for å gi rom for faglig fordypning for elevene. Røe Isaksen sier også at det er en internasjonal trend at gutter gjør det dårligere enn jenter, men at man ikke helt vet hvorfor.



Å skape problemer som ikke finnes

Tidlig innsats-mantraet i norsk skole kan bidra til å skape problemer som i utgangspunktet ikke finnes, sier Stine Vik ved Høgskolen i Lillehammer.



– Tidlig innsats-strategien kan føre til at vi leter etter vansker hos alle barn, eller at vi forutsetter at alle barn har eller er et problem, sier pedagogikk-forsker Stine Vik, som kaller dette et etisk dilemma.

Tidlig innsats-strategien er en allmennpedagogisk strategi som ikke rettes mot barn med alt påviste vansker, men mot alle barn. Problemet er ifølge Vik at tidlig innsats er uklart definert

i styringsdokumentene for skoler og barnehager, heter det i en artikkel som kan leses på forskning.no.

Vik mener konsekvensene av tidlig innsats er lite problematisert her til lands, og at det trengs mer kunnskap i utdanningssektoren om hvordan begrepet skal forstås og hva slags fundament denne forståelsen skal bygge på.

Gjennom doktorgradsarbeidet sitt har hun funnet at tidlig innsats kan sees i lys av både den kontinentale, europeiske «Pädagogik»-tradisjonen og den angloamerikanske «Education»-tradisjonen. Den kontinentale tradisjonen legger vekt på individets danning, den angloamerikanske vektlegger produksjon av samfunnsnyttige borgere.

Vik sier at norsk pedagogikk lenge

sto i et spenningsforhold mellom de to, men at det i senere år har skjedd en glidning i retning av den angloamerikanske. Som en følge importeres programorientert pedagogikk som manualer, programmer og standardiserte programmer, kanskje især til bruk i barnehagen, og især fra USA, basert på amerikansk tidlig innsats-forskning.

– Jeg stiller i min studie spørsmål ved om det er uproblematisk å overføre et konsept fra én kulturhistorisk tradisjon til en annen, når man tilhører to svært ulike pedagogiske tradisjoner, sier Vik.

I tidlig innsats-tenkningen kan det være både riktig og nødvendig å sette inn tiltak tidlig, men likevel påpeker Vik det ovennevnte etiske dilemmaet: – Da innskrenker vi rammen for hva som er normalt hos barn, og vi kan komme til å konstruere problemer som ikke finnes. Dette er en diskusjon som vi pedagoger må tørre å ta.

Mange vegrer seg for å bli skoleledere

Mange vegrer seg for å bli skoleledere fordi oppgavene er for mange og uklare, arbeidspresset er stort, og opplæringen er utilstrekkelig, sier førsteamanuensis Marit Aas ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning i et intervju på Universitetet i Oslo sine nettsider.

Det viser en gjennomgang av skoleledelse i 22 utdanningssystemer, inkludert Norge. Hun har sammen med førsteamanuensis Monika Törn-sén ved Umeå universitet undersøkt norske og svenske lederprogrammer i lys av internasjonal forskning.

I 2009 startet myndighetene i Norge og Sverige nasjonale lederprogram for nye rektorer for å utvikle deres kvalifikasjoner og støtte for implementering av nasjonal politikk. De har foretatt analyser av anbudsdokumenter fra 2014 for å forstå hvordan myndighetene i de to landene tenker rundt skoleledelse.

Internasjonalt er det en økende bekymring, blant både forskere og myndigheter, om at skolelederprogram ikke i tilstrekkelig grad klarer

å forberede nye skoleledere på kompleksiteten og utfordringene i det 21. århundre. Programmene ser i større grad ut til å handle om de forpliktelses som følge av rektorrollen enn om rektors faktiske arbeid.

Aas forteller at det er bred enighet innenfor forskningen om at lederprogrammer bør ta for seg opplæring innen pedagogikk, mennesker, sted, system og individ.

– Internasjonalt er det en økende bekymring for lederes manglende forståelse av undervisning og læring. De har ofte ikke nok kunnskap om pedagogikk. I Norge ser vi imidlertid at her vektlegges pedagogisk ledelse sterkt, sier Aas.



Master i barnehageledelse

Først ut med å tilby et masterstudium i barnehageledelse er DMMH i Trondheim.

Som første utdanningsinstitusjon i landet tilbyr Dronning Mauds Minne, Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH) i Trondheim nå et toårig masterstudium i barnehageledelse. Oppstart skjedde ved inneværende studieårs begynnelse.

Studiets målgruppe er både nyutdannede barnehagelærere som tar sikte på en lederstilling innen sektoren, og barnehagelærere som alt er etablert i yrket og som ønsker å utvikle sin lederkompetanse.

Søkerne må ha bachelorgrad som førskole-/barnehagelærer, eller bachelorgrad som grunnskolelærer, allmennlærer, faglærer, spesialpedagog eller barnevernspedagog. Gjennomsnittskarakteren for bachelorgraden må være minst C.

Det dreier seg om et 120 poengs studium som gir en innføring i personalarbeid og ledelse, ledelse for læring, strategisk ledelse, kvalitetsutvikling i barnehagen, vitenskapsteori og forskningsmetode, og skriving av masteroppgave.



Illustrasjonsfoto: fotolia.com

Nytt senter for læringsanalyse

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Læringsanalyse er et felt det blir stilt store forventninger til, men der de konkrete resultatene foreløpig er begrenset. Norge er tidlig ute med å etablere et senter for læringsanalyse.

Centre for the Science of Learning & Technology (SLATE) i Berge fikk i juni 2015 tilslag fra Kunnskapsdepartementet på søknad om å opprette et nasjonalt miljø for læringsanalyse. Senteret ble formelt åpnet 9. juni i en vakker og nyoppusset Universitets-aula på Nygårdshøyden i Bergen.

Et mangslungent felt

Læringsanalyse går ut på å samle inn og analysere data for å forstå og forbedre elevens læring. Teknologien har et potensial til å hente ut og analysere informasjon om læring på en annen måte enn det vi har hatt mulighet til tidligere, og ambisjonen er å utforske dette feltet. Begrepet er ganske nytt både i norsk og internasjonal kontekst, men det bygger på mange års forskning. Inntrykket fra åpningen er at det fins mange og store visjoner, det er stor aktivitet men foreløpig har

en dårlig oversikt over resultatene. Dessuten er læringsanalyse stort og mangslungent felt som både omfatter åpenbart nyttige tiltak, men også grep man neppe ville innføre i norsk skole. Noen eksempler:

- Læringsanalyse kan brukes til å tilrettelegge pedagogisk programvare slik at den hele tiden analyserer og justerer seg etter elevens nivå.
- Læringsanalyse kan brukes til å informere læreren om elevens utvikling slik at undervisningen kan tilrettelegges bedre både med hensyn til grupper og enkeltelever.
- Læringsanalyse vil kunne brukes til å predikere elevens utvikling, man har for eksempel hevdet at man etter kun 13 dager vil kunne si om en student vil klare å gjennomføre et kurs eller ikke.
- I USA blir data fra barneskolen al-

lerede i dag brukt til å avgjøre om man skal komme inn ved noen av universitetene.

- Man gjennomfører forsøk med gjennomanalyserte klasserom, der man lar en rekke videokameraser filme all virksomheten, for så å la datamaskiner analysere aktiviteter, tidsbruk, ansiktsuttrykk m.m. Elektroniske penner gjør det også mulig å registrere og analysere tegninger elevene gjør for hånd.

Ved åpningen av SLATE i Bergen la mange av innlederne vekt på at vi ennå ikke kan si nøyaktig hvordan læringsanalyse kommer til å bli praktisert og i hvilken grad de høye ambisjonene rundt dette faktisk kan la seg realisere. Senterets oppgave vil blant annet være å utføre forskning av høy kvalitet om læringsanalyse, bidra til nasjonal kompetanse- og kunnskapsutvikling, kartlegge og være en sentral ressurs i bruk av og forskning på læringsanalyse i Norge og utvikle seg til et bredere miljø for læringsvitenskap.

Læringsanalyse

Den norske Horizon-rapporten fra desember 2013, «Teknologiske framtidsutsikter for norsk skole i 2013-2018», presenterte trolig for mange i norsk utdanningssektor begrepet «læringsanalyse» for første gang. Læringsanalysen (på engelsk «Learning Analytics») ble her trukket fram som en teknologi som ville ha stor påvirkning på undervisning, læring og kreativitet i et fire-fem års perspektiv, og den ble beskrevet som bruk av «store data» og metoder fra forbrukerforskning, applisert på undervisning: «Mens forretningsanalytikere bruker data om forbrukere til å nå potensielle kunder og tilpasse markedsføringen, brukes læringsanalyser elevdata til å forbedre pedagogikken, nå elever som står i fare for å falle utenfor, og vurdere om programmer

for å beholde elever faktisk fungerer og bør videreføres.»

Læringsanalyse bygger ikke på en bestemt læringsteori eller modell. Den internasjonale diskusjonen om læringsanalyse er tverrfaglig og føres av forskere innen informatikk og utdanning, beslutningstakere og utviklere av digitale pedagogiske ressurser og verktøy. Det handler om hvordan vi analyserer data om læring og hvordan læringssystemer kan forbedres ved å bli evidensbasert. Læringsteknologi har vært pådriveren i utviklingen av læringsanalyse.

Forskningsnettverket «Society for Learning Analytics Research (SoLAR)» har formulert den mest brukte definisjonen av begrepet og fastslår at læringsanalyse omfatter «registrering, innsamling,

analyse og rapportering av data om elever i en kontekst, der målsettingen er å forstå og forbedre læringsprosessen og det sosiale miljøet der læring foregår.» I tillegg har det vært en ambisjon om at læringsanalyse skulle gjøre det mulig å forutsi eller framskrive en elevs læringsforløp over tid.

Læringsanalyse er de siste årene blitt omtalt og framhevet som et virkemiddel mot mange av undervisningssektorens problemer, som frafall, dårlige PISA-resultater og manglende individuell opplæring.

Hentet fra notatet Læringsanalyse på senter for IKTs nettsider¹.

¹ <https://iktsenteret.no/ressurser/notat-læringsanalyse>

Skeptisk men nysgjerrig

Barbara Wasson har fått i oppgave å lede det nye senteret. Men selv om hun skal lede et senter for læringsanalyse og er fascinert av alle mulighetene som viser seg, så er hennes holdning ifølge henne selv preget av «sunn skepsis».

– Hvis du har vært i dette gamet en stund, så er du skeptisk når det oppstår en «hype». Vi vet fortsatt lite om hva læring egentlig er og hvordan vi best kan støtte læring med teknologi, og dermed bør man være skeptisk til de som hevder at man uten videre skal klare å skape bedre læring gjennom å hente inn og prosessere data fra læringssituasjoner, sier hun.

Samtidig mener hun at vi likevel må utforske potensialet:

– Det er nesten ikke grenser for mengden av data du kan hente inn hvis du først går inn for det, samtidig er det et problem at vi som mennesker ikke har kapasitet til å analysere alt. Datamaskiner kan hjelpe oss, men har

begrensninger. Forskingen kan bidra til å utvide disse grensene, sier hun.

Maskinen må spille en underordnet rolle

Behovet for læringsanalyse kan være enklere å se når man vet at mange av dem som holder på med dette kommer fra USA der man kan ha 1000 studenter på et kurs. Læringsanalyse kan være et forsøk på å få mest mulig relevant informasjon om studenter i en så stor gruppe. Det vi uansett være verd et forsøk, for en foreleser kan umulig fange opp dette.

Men hva med en vanlig lærer i et vanlig norsk klasserom? Wasson mener at hun allerede har sett at norske lærere bruker en form for læringsanalyse for å få bedre oversikt over hva som skjer i klasserommet, ved at de for eksempel fører data om elevenes læring inn i et Excel-ark. Man kan tenke seg at man kan utvikle verktøy som forenkler dette arbeidet og ►

Barbara Wasson er leder for det nye senteret for Læringsanalyse som ble åpnet i Bergen i juni.



som gir en bedre oversikt. Men det vil aldri være snakk om at maskinen overtar alt arbeidet til en lærer.

– For meg er det alltid et samarbeid mellom mennesker og maskin, der maskinen spiller en underordnet rolle, sier hun.

Pådriverne

Men kan man ikke tenke seg at et senter for læringsanalyse kan fungere som et press for å ta i bruk slike metoder og tilrettelegge undervisningen slik at mest mulig data kan hentes ut?

Barbara Wasson ser absolutt at det er en fare for at dårlige eller ikke fullt utviklede løsninger blir tatt i bruk i skolen, men hun tror ikke det vil være forskerne som kommer til å være pådriverne. Forskere er gjerne forsiktige og vil heller kunne spille en modererende rolle, mener hun.

– Presset kommer i større grad fra bedrifter som driver med læringsanalyse. Disse er ofte utålmodige og vil gjerne ha med seg politikere og skolefolk for å få løsningene sine iverksatt så raskt som mulig. Og når systemer først er blitt tatt i bruk, så har de en tendens til å feste seg, selv om de ikke fungerer optimalt. Forskning på læringsanalyse kan bidra til å heve aktørens kompetanse på feltet, slik at man gjør bedre valg når man bestemmer om og hvilke verktøy som skal tas i bruk.

Dette skal SLATE gjøre gjennom å formidle forskningsresultat, arrangere Workshops, etter- og videreutdanning for lærere skoleledere og seminarer. Man vil også ha kontakt med bedriftene som utvikler løsninger innenfor feltet. Wasson vet fortsatt ikke nøyaktig hvordan dette samarbeidet skal foregå, men håper at SLATE også kan bli et sentrum for dialog om læringsanalyse.

Styrker og svakheter ved læringsanalyse

Nederlandske Kennisnet har beskrevet læringsanalysen slik:

Styrker ved læringsanalyse:

- Læringsanalyser kan følge læringsprosesser og registrere data løpende underveis. Dette kan lette planlegging, administrasjon og gjennomføring av undervisning. Læringsanalyse kan motvirke tidstyver.
- Læringsanalyse kan kategorisere store mengder med dataspor og presentere funn i enkle visuelle modeller. Dette kan være nyttig informasjon for elever, studenter, lærere og skoler. Resultatene av analysene kan brukes til bedre læringskvalitet.
- Læringsanalyse kan bidra å forstå og kartlegge den enkelte elevs komplekse læringsprosess og tilby elever personlig og tilpasset opplæring.

Svakheter ved læringsanalyse:

- Ikke alle deler av læring kan kvantifiseres eller kan transformeres til relevante data for læringsanalyse. Ikke alle læringsressurser kan generere relevante data fra en lærings- og undervisningssituasjon.
- I dag samles data hovedsakelig fra digitale læringsressurser, digitale tester eller kartlegginger. Det blir de enkle og tilgjengelige datasporene som analyseres. Det er fortsatt mange sammensatte og meningsfylte indikatorer for kvalitet og progresjon som ikke fanges opp.
- Dataene i læringsanalyse er av ikke av samme type. Resultatet er at analysene kan bli fragmenterte, og da kan de ikke brukes til å bygge et helhetlig bilde av læringsprosessen.

Muligheter ved læringsanalyse:

- Elever og studenter kan bedre forstå sine egne læringsaktiviteter. De stimuleres til bedre læringsstrategier og selvrefleksjon.

- Lærere kan få et overblikk over læringsprosessen for en hel klasse og bruke mindre tid på vurderinger og statusrapporter. Læreren frigjør tid til å veilede den enkelte og har et bedre kunnskapsgrunnlag for å identifisere problemer i tidlig fase.
- Skoleledere og skoleeiere gis et bedre kunnskapsgrunnlag for kompetanse- og organisasjonsutvikling. Dette kan gi bedre læringsresultater.
- Innholdsleverandørene vil få en bedre forståelse av hvordan læringsressursene brukes og virker. Denne kunnskapen kan bidra til å bedre produktene.

Utfordringer ved læringsanalyse:

- Innsamling, deling og bruk av omfattende data om en elev øker faren for brudd på personvernlovgivningen og misbruk av data fra tredjepart.
- Lærere har ikke tilstrekkelig digital kompetanse til å utnytte læringsanalyse for å gi elevene individuelle tilbakemeldinger og løpende vurderinger. Da blir læringsanalyse bare nok en tidstyv. Manglende digital kompetanse er også en trussel mot personvern og informasjonssikkerhet.
- Skoler og skoleeiere står overfor et uoversiktlig marked som tilbyr mange delelementer av læringsanalyseprodukter. Produktene skrytes opp og overselges. Det finnes ikke retningslinjer, nasjonalt rammeverk eller infrastruktur.
- Markedet mangler en forståelse av hvilke data som er relevante for å fremme kvalitet i læringsprosessen.

Hentet fra notatet Læringsanalyse på senter for IKTs nettsider.

Etiske dilemma ved læringsanalyse

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Etter en rekke entusiastiske innledninger ved åpningen av SLATE, det nye senteret for læringsanalyse, konfronterte Tore Hoel forsamlingen med følgende spørsmål: Vil det være lovlig å drive læringsanalyse i Norge?

– Jeg spurte slik fordi jeg vet at dette er en vinkling som setter en støkk i folk. Og spørsmålet er dessuten en slem tolkning av den veilederen IKT-senteret har utgitt om læringsanalyse. Dette er et nytt fenomen som er omgitt av mye entusiasme. Min rolle er å være en slags festbrems. Det er mange etiske problemstillinger knyttet til bruk av læringsanalyse, og hvis man ikke tar hensyn til dette, risikerer man å begå alvorlige feil, sier Tore Hoel, som er seniorrådgiver ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

Nytt regelverk rundt personvern

EU fikk en ny personvernløvgivning i mai i år, og Norge skal innføre den samme i løpet av 2018. Her defineres en rekke med rettigheter du skal ha

som borger overfor dem som samler informasjon om deg. Du skal kunne ha kontroll, oversikt og innsyn. Du skal også ha rett til å trekke tilbake data, og rett til å bli «glemt». Dette stiller ifølge Hoel krav til hvordan vi designer systemene våre.

– Et skolesystem må være ekstra påpasselige, for her kan ikke eleven velge. Dessuten har skolen målsetting som gjør det naturlig å starte en slik diskusjon om praksis akkurat her. Vi må bli i stand til å kunne føre diskusjoner om hvordan vi bruker våre data på en bedre måte enn vi gjør i dag, sier han.

Han mener det viktige nå er å utvikle metoder for hvordan vi kan kommunisere med brukerne. Det dreier seg om å gi tilstrekkelig informasjon om handlingsmuligheter til at vi føler



Læringsanalyse vil kreve at vi finner nye måter å kommunisere med brukerne på, ellers kan vi kjøre oss fast i etiske problemer, mener Tore Hoel.

oss trygge på at vi har kontroll og at dataene vil bli brukt korrekt.

Hoel mener at mange av de etiske problemstillingene vil kunne løse seg selv dersom folk har fulle opplysninger om de data som er samlet om dem, og det er fortsatt mulig å få dette til.

– Systemene for læringsanalyser er ikke laget ennå. Det gir oss en stor mulighet til å påvirke dem fra grunnen av. Men da må vi ha kunnskap om hvordan dette skal gjøres, sier han.

De viktigste etiske dilemmaene ved læringsanalyse er ifølge Tore Hoel:

- Man kan få innsikt i enkeltpersoners problemer samtidig som man ikke har ressurser til å gjøre noe med dem. Det setter læreren i et etisk dilemma. Hva skal du for eksempel gjøre hvis du avdekker at elever er i ferd med å droppe ut, men ikke har midler til å gjøre noe med det?
- Læringsanalyse setter seg fore å forutsi hvilke elever som kommer til å lykkes. Hva vil det bety for lærernes

- møte med hver enkelt elev?
- Læringsanalyse vil kunne bidra til at man fokuserer på det som er målbart og overser det som ikke er målbart. Dette er allerede et problem i skolen, men dette kan bli ytterligere forsterket.
- Selv om skolen klarer å regulere bruken av data om enkeltpersoner, så vil mye av læringen skje utenfor skolen eller i grenselandet. Hva med elever som bruker Facebook når de

løser oppgaver sammen? Dette ligger utenfor skolens kontroll, men er svært interessante data når det gjelder læring. Også slike data vil det oppstå press for å få tak i. Og om man lykkes, så vil man samtidig få tilgang på mye mer enn det man egentlig trenger. Hvor skal man sette grensen for hva skolen har noe med? Hvordan forvalter man tilgangen på slike data?



Illustrasjonsfoto: fotolia.com

Binding av lærartid og elevresultat

■ AV GUNVALD SKEISEID

KS har ikkje gitt opp ambisjonane om å binda meir av arbeidstida til lærarane, ut frå ein argumentasjon om at elevane vil læra meir på denne måten. Men det kan bli ei utfordring å dokumentera ein samanheng mellom meir bunden arbeidstid og læringsresultat. Det KS har lagt fram til no, er ikkje godt nok.

KS fekk ikkje gjennomslag for kravet om meir binding av lærarane si arbeidstid til arbeidsplassen, i avtalen som vart forhandla fram med lærarorganisasjonane etter lærarstreiken sommaren 2014. KS stod likevel på sitt: «Vi mener fortsatt at lærernes tilstedeværelse på skolen er et viktig punkt for å skape et godt læringsmiljø», sa styreleiaren i KS etter at avtalen var underskriven.¹ Forhandlingane skulle halda fram og relevant kunnskap og forskning hentast inn, ifølgje protokollen, som forplikta partane til å greia ut framtidig organisering av arbeidstida i skuleverket innan utgangen

av 2017.² Siste ord er ikkje sagt om lærarane sine arbeidstidsordningar.

KS sin argumentasjon for meir binding av arbeidstida blei presentert i debattinnlegg, intervju og ein serie nyheitsbrev i tida november 2013 til og med august 2014. Ein gjennomgang av materialet syner at organisasjonen framfor alt var oppteken av læringsresultata til elevane. Slik argumenterte KS:

1. Dei norske PISA-resultata viser at norsk skule ikkje er god nok.³ Noko må gjerast.
2. Solid forskning og mange evalueringsrapportar syner at kollektiv orientering – god leiing,

- samspel mellom leiing og lærarar, tett samarbeid lærarane imellom – fører til betre læring.
3. Samarbeid og god leiing kan ikkje verta ein realitet med mindre lærarane *samtidig* er tilgjengelege for leiinga og for kvarandre.
 4. Forsøk med lokalt avtalte ordningar har ikkje gjeve ynskt resultat; over tid er det blitt færre, ikkje fleire, kollektivt orienterte skular.⁴
 5. Løysinga finst: Meir bunden felles arbeidstid for lærarane vil gje rom for god leiing, for tettare lærarsamarbeid, for kollektiv orientering og organisering, til beste for elevane og deira læring.

I denne artikkelen går eg gjennom KS sin presentasjon av den forskinga og dei evalueringsrapportane som organisasjonen la til grunn for standpunkta sine, og jamfører presentasjonen med det som faktisk står i dei omtalte publikasjonane. Rapporten som KS stødde seg tyngst på, vert undersøkt med tanke på fagleg gehalt.

Forskning

Andy Hargreaves og Michael Fullan

I nyheitsbrev av 03.07. 2014 synte KS til Andy Hargreaves og Michael Fullan einast ved namn. Eg finn det rimeleg å gå ut frå at det var den mest kjende felles publikasjonen til dei to forskarane det vart referert til, den prislønte *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School* (Hargreaves & Fullan 2012). Til denne skreiv forfattarane utfyllande Book Notes (Fullan & Hargreaves 2013). Der blir det understreka, som av KS, at lærarsamarbeid, kollektivt ansvar og god leiing bidrar til ein god skule. Men Fullan og Hargreaves rår frå pålagd felles planleggingstid – slikt ville innebera altfor sterk styring av tidsbruken til lærarane («overmanaging the specifics of collegial time»)⁵ Dessutan: å styra gjennom pålegg og byråkratisk standardisering er kontraproduktivt; å leia ved å gje lærarane tillit og syna dei respekt gjev den gode skulen.

Viviane Robinson

Utan referanse til publikasjonar viste KS til «Vivian Robinson» i nyheitsbrevet av 03.07.2014. Eg

finn det rimeleg å gå ut frå at det var den førebels siste boka til Viviane Robinson det vart referert til, *Student-Centered Leadership* (2011), der Robinson reiser spørsmålet om reorganisering av timeplanen for å skapa tid til samarbeid mellom lærarane. Ho avviser ikkje tiltaket, men rår heller ikkje til: problemet er ikkje tid, det er å læra å leggja data inn i den eksisterande avgjerdsprosessen («[t]he problem is not time but learning how to insert data into the current decision-making process»)⁶

Knut Roald

Omtalen av Knut Roald si doktoravhandling *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar* (2010) hadde overskriftene «Tidstyver, eller...?» og «Tilstedeværelse er en forutsetning». KS skreiv at medan kvalitetsarbeid ofte hadde fått eit negativt stempel og var blitt omtalt som tidstjuveri, så synte Roald korleis kommunar kunne arbeida produktivt med kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling. KS konkluderte at meir bunden arbeidstid ville gje lærarane betre høve til å bidra med sin kunnskap i desse prosessane, slik at «politikerne settes i stand til å gjøre gode vedtak».⁷

Knut Roald ser det som naturleg at lærarane vert trekte inn som aktive deltakarar i arbeidet med kvalitetsvurdering, men han synest vera lite oppteken av formelle vedtak: «Tradisjonelle møteformer med saksførebuing, diskusjon og vedtak høver dårleg for arbeid med kvalitets spørsmål».⁸ Uttrykket «gode vedtak», sentralt i KS si forståing av doktoravhandlinga, er ikkje henta frå Knut Roald sin tekst. Heller ikkje «tilstedeværelse er en forutsetning» har opphav i avhandlinga.

KS siterte Knut Roald på korleis kvalitetsvurdering kan gagna skulen – «... kommunane [kan] innrette seg slik at kvalitetsvurdering stimulerer til ein kunnskapsutviklande dynamikk som gir eit auka lokalt handlingsrom» – men gav ikkje att denne modererande utsegna: «Det er ei utfordring for dei politiske, administrative og faglege ledda i skolen at ei omfattande satsing på kvalitetsvurdering gjennomgåande ikkje har gitt framgang i elevane sine læringsresultat».⁹

Evalueringsrapportar

Til støtte for kravet om meir binding av lærarane si arbeidstid til arbeidsplassen viste KS til fire rapportar frå evalueringar av forsøk i skulen. Sterkast vektlagt blant desse vart *Tid til en kollektiv og attraktiv skole* (Bungum mfl. 2002/2003), evalueringa av «Sentralt initierte forsøk med alternative arbeidstidsordningar i skoleverket». Av den grunn er det dette forsøket og denne rapporten som får den mest grundige omtalen nedanfor.

Fra Ny GIV til varig givende

Rapporten (Røhnebæk mfl. 2014) undersøker samarbeidet mellom fylkeskommune og kommune i det sentralt initierte Ny GIV-prosjektet, regjeringa si satsing for å redusera fråfallet i vidaregåande skule. Rapporten vart tinga for å få identifisert «flaskehalsar» som ville kunna skapa problem i framtidige samarbeidsprosjekt.

I nyheitsbrevet av 27.08.2014 synte KS til ei utsegn frå ein av forfattarane, at lang avspaseringsstid på sommaren hadde vore ei utfordring når det gjaldt vidareføring av sommaraktivitetar. Sjølv rapporten gjev detaljane: at somme kommunar hadde skapt administrativt kaos ved å lata kommunale Ny GIV-prosjektleiingar følgja skuleverket sine avspaseringsordningar.

KS peikte vidare på at rapporten identifiserte *tid* som ein flaskehals når det gjaldt kunnskapsdeling mellom lærarar. Det er rett, men rapporten korkje påstår eller påviser at alternative arbeidstidsordningar ville ha skapt eit overskot av tid som ville ha kunna bli nytta til kunnskapsdeling.

Mellom individuell og kollektiv praksis

Rapporten (Irgens 2009) er ei evaluering av «Prosjekt lokale arbeidsavtaler» i Nord-Trøndelag. Seks skular, tre kommunar og fylkeskommunen deltok i prosjektet. Føremålet var å etablere eit nettverkssamarbeid som skulle gjera det lettare å innføra lokale arbeidsavtaler i skulane.

I rapporten vert det understreka at den kollektive dimensjonen har mykje å seia for ei rekkje faktorar i skulen, blant anna for arbeidssituasjonen til lærarane og læringsutbyttet til elevane. Samstundes vert det peikt på at det finst fleire fallgruver

på vegen frå ein individuelt orientert til ein kollektivt orientert skule, til dømes «kollektiv individualisme»: felles arbeidstid er bunden opp, og lærarar og leiing er til stades på same tid, men dei har lite meningsfylt samarbeid.¹⁰ Rapporten gjev inga tilråding om meir pålagt felles arbeidstid for lærarane eller om sterkare styringsrett for rektor.

En gavepakke til ungdomstrinnet?

Denne rapporten (Postholm mfl. 2013) evaluerer piloten for prosjektet «Ungdomstrinn i utvikling». Prosjektet representerer ei nasjonal satsing for ungdomssteget i perioden 2012 – 2017, og gjev tilbod om støtte til lokalt utviklingsarbeid i klasseleiing, rekning, lesing og skriving. Det ligg føre eit rammeverk utarbeidd av Utdanningsdirektoratet, der mål og tiltak vert beskrivne.¹¹ Over 5 år vil kostnaden vera over 500 millionar.

Med referanse til forskinga kring prosjektet skreiv KS: «Solid forskning viser at [en mer kollektiv samarbeidskultur] bidrar til bedre læring».¹² Resultat relaterte til KS sin påstand, henta frå *En gavepakke til ungdomstrinnet?*, vert presenterte i Tabell 1.¹³

Tabell 1: Koeffisientar for korrelasjon mellom trekk ved skulen og karakterar frå Skoleporten (skulenivå; N=20). Tala frå Skoleporten er gjennomsnittstal, siste 5 åra.

	Grunnskulepoeng	Matematikk stp.	Norsk stp.
Aktiv, systematisk og dialogbasert leiing	- 0,111	- 0,164	- 0,034
Læring mellom lærarar	- 0,201	- 0,376	- 0,152
Samarbeid og felles ansvar for undervisning	- 0,075	- 0,095	0,030
Observasjon av og refleksjon kring undervisning	- 0,280	- 0,242	- 0,152
Diskusjon av fagtekstar og pensumlitteratur	- 0,326	- 0,385	- 0,152

Koeffisientane i Tabell 1 er jamt over negative og syner såleis ein samanheng mellom grad av kollektiv orientering og *fallande* elevprestasjonar – altså motsett tendens av den KS hevda at solid forskning viser.¹⁴

Tid til en kollektiv og attraktiv skole

Våren 2001 sende Utdannings- og forskningsdepartementet ut rundskrivet «Sentralt initierte forsøk med alternative arbeidstidsordninger i skoleverket», der skular, kommunar og fylkeskommunar vart inviterte til å søkja om å få delta i dei planlagde forsøka.¹⁵ Den overordna målsetjinga for «Sentralt initierte forsøk» var at dei skulle bidra til betre kvalitet på undervisninga. Departementet såg føre seg forsøk med:

- endra arbeidstidsordningar
- endra arbeidsmåtar som kunne stimulera elevane til å ta ansvar for eiga læring
- endra arbeidsorganiseringar

368 skular deltok i forsøket. Evalueringa, *Tid til en kollektiv og attraktiv skole* frå SINTEF-IFIM, låg føre ved årsskiftet 2002/2003. Ho vart godt motteken. «Endret arbeidstid gir bedre undervisning», slo Utdannings- og forskningsdepartementet fast i si pressemelding, og la til at statsråd Kristin Clemet var svært nøgd med resultatane. Pressemeldinga sa frå om at forskingsresultata ville vera ein del av grunnlaget for forhandlingane om ny arbeidstidsavtale for undervisningspersonalet.¹⁶

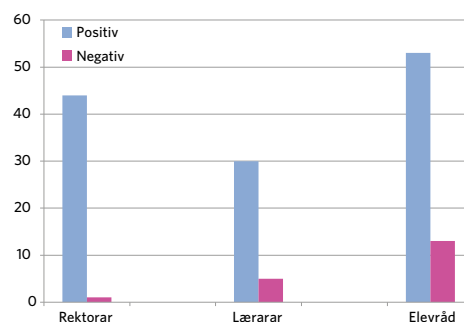
Som nemnt var det *Tid til en kollektiv og attraktiv skole* som i fyrste rekkje utgjorde det faglege grunnlaget for KS sin argumentasjon i forhandlingane med lærarorganisasjonane. KS meinte at Sintef-rapporten var det mest grundige som var gjort,¹⁷ skreiv at «[rapporten gir] ganske entydige signaler på at skoler med en god samarbeidskultur ... får bedre resultater»,⁴ og omtalte han som «et viktig premiss for arbeidet som ble satt i gang for at flere skoler skulle organiseres med alternativ arbeidstid».⁴

Det var lite gjennomtenkt av KS å stø seg tungt på *Tid til en kollektiv og attraktiv skole* i arbeidstidsforhandlingane. Rapporten er nemleg metodisk så problematisk at det er uråd å festa lit til resultatane. På punkt etter punkt ligg det føre avvik frå «best practice» for evalueringar, slik desse vert gjennomførte av til dømes NFER – the National Foundation for Educational Research in England and Wales. Eg går nærmare inn på to avvik:

1) «Best practice»-evalueringar krev representative utval. Departementet trekte skulane for deltaking i «Sentralt initierte forsøk» på ein måte som førte til at utvala måtte bli ikkje-representative. Dei vart skipa gjennom sjølvvald påmelding – noko som utan vidare gjev skeive utval¹⁸ – på følgjande vilkår: (a) rektor måtte ynskja forsøk, og (b) det måtte vera lokal semje om deltaking mellom partane.¹⁹ Ved somme skular kunne lærarar som ikkje ynskte å delta, få fritak. Opptil 30 % av 9100 lærarar kan ha blitt filtrerte bort på dette viset.²⁰ Ved oppstart ynskte alle rektorane og 88 % av lærarane å gå i gang med forsøk (6 % var imot, 5 % melde «veit ikkje»).²¹

Departementet sin bruk av skeive utval la på eine sida til rette for ei entusiastisk gjennomføring av forsøka, nesten utan motkrefter, konflikter og utmattande diskusjonar. På hi sida førte bruken til ei svekking av utsegnskrafta til den påfølgjande evalueringa. Funn som har opphav i skeive utval er nemleg ikkje generaliserbare; dei fortel lite om kva som vil skjje når ordningar tufta på funna vert rulla ut som fullskalatiltekt.

2) Det vart nytta einast inntrykksbaserte data for å undersøka læringsresultata, samla inn ved hjelp av spørsmålet «Hvordan synes du at utviklingen av de følgende forhold har vært som følge av forsøket?». Figur 1 viser gjennomsnittleg svarfrekvens for dei tre resultatorienterte forholda det vart spurt om i spørjeskjemaet til rektorane, til lærarane og til elevråda: læringsresultat generelt, læringsresultat i norsk og læringsresultat i matematikk.



Figur 1: Gjennomsnittleg svarfrekvens (%) blant rektorar, lærarar og elevråd for tre forhold knytte til fagleg læring: læringsresultat generelt, læringsresultat i norsk og læringsresultat i matematikk.

Figur 1 syner at medan 44 % av rektorane meinte læringsresultata jamt over var blitt betre som følgje av forsøka, var det berre 1 % som trudde dei var blitt dårlegare.²² Blant lærarane trudde 30 % at elevane lærte meir, medan 5 % meinte å ha sett ei negativ utvikling.²³ Blant elevråda var fordelinga 53 % positiv mot 13 % negativ.²⁴ Er det mogleg å utfordra så eintydige funn? Tre studiar kan gje svaret.

Så vidt eg veit ligg det berre føre éin norsk studie som spesifikt undersøker truverdet til inntrykksbaserte målingar av læringsutbytte. I denne studien fann forfatarane (Lunde og Skeiseid 2012) eit ikkje-signifikant samband på 1,4 % mellom inntrykksbaserte og karakterbaserte målingar. Det vart konkludert at dei inntrykksbaserte målingane såg ut til å ha gjeve misvisande informasjon.

Det ovannemnde Ny GIV-prosjektet fekk dobbelt evaluering, den eine inntrykksbasert (Lødning og Hølen 2013), den andre evidensbasert med grunnlag i karakterar (Eielsen mfl. 2013). I den inntrykksbaserte evalueringa vart lærarane bedne om å ta standpunkt til utsegna «Elevene presterer bedre i de fagene/ferdighetene de får intensivopplæring i». 76 % av respondentane svarte at utsegna stemde «svært godt» eller «ganske godt».²⁵ Ei gruppe på 1,1 % av lærarane meinte at utsegna stemde «svært dårlig». Det var denne gruppa som fekk støtte frå forskarteamet som gjennomførte den karakterbaserte evalueringa: Eielsen mfl. fann nemleg ingen klare teikn til at elevane sine faglege prestasjonar var blitt påverka av intensivopplæringa i Ny GIV.²⁶

Det er såleis påviseleg at det kan vera stor sprik mellom inntrykksbaserte og karakterbaserte målingar av læringsresultat. Nøyaktig kor stor sprik forskarane frå SINTEF ville ha funne ved dobbelt evaluering av «Sentralt initierte forsøk» er uvisst, men me kan i det minste slå fast at KS er på ustø grunn når Per Kristian Sundnes tolkar høg svarfrekvens for «lærer meir» som eit eintydig signal på betre læring.⁴ Det er ikkje tilfeldig at evalueringar som fylgjer «best practice», styrer unna bruk av inntrykksbaserte data for læringsresultat.

Ein sidemerknad: Bråk i klasserommet vert gjerne sett på som eit trugsmål mot læring.

Elevråda rapporterte om ein auke i uro som fylgje av «Sentralt initierte forsøk» (meir uro: 49 %; mindre uro: 21 %).²⁷ Ved eitt høve lovar forfatarane av *Tid til en kollektiv og attraktiv skole* å koma inn på dette forholdet i seinare kapittel,²⁸ men leiting gjev ingen funn. Gløymde forskarteamet lovnaden sin?

Oppsummering og konklusjon

Ovanfor gjekk eg gjennom den forskinga det vart vist til i KS sine nyheitsbrev våren og sommaren 2014, og fann at korkje Hargreaves & Fullan, Viviane Robinson eller Knut Roald ordlegg seg på måtar som gjev støtte til KS sine vurderingar kring meir binding av lærarane si arbeidstid til arbeidsplassen. Vidare undersøkte eg dei fire evalueringsrapportane som KS synto til i nyheitsbrevane sine. To tek ikkje opp spørsmålet om meir binding av arbeidstida vil gje meir og betre læring for elevane; ein peikar i motsett lei av det KS seier om verdien av kollektiv orientering; ein syner så store avvik frå «best practice» for evalueringar at funna knapt kan nyttast som kjelde til kunnskap om kvaliteten på den norske varianten av den kollektivt orienterte skulen med meir bunden arbeidstid.

Sannsynlegvis ynskjer KS å føra omkampen om lærarane sine arbeidstidsordningar med grunnlag i forskingsbasert argumentasjon kring det å skapa rom for betre læring. Då må KS få parkert forskinga og rapportane som det vart vist til i nyheitsbrev, debattinnlegg og intervju i 2014. Pilene må snu for prosjektet «Ungdomstrinn i utvikling». Og KS må leita fram – eventuelt sjølv planleggja og gjennomføra – evidensbasert norsk «best practice»-forskning som utvitydig syner ei årsak – verknad-samanheng mellom mykje bunden, felles arbeidstid for lærarane og betre læring for elevane. KS har ei krevjande tid framfor seg.

NOTAR

- 1 <http://www.nrk.no/enighet-mellom-partene-i-streiken-1.11908506>
- 2 https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tariff/Streik%202014/Tariffrevisjonen%202014%20mellom%20KS%20og%20Utdanningsforbundet%201_3%20.pdf
- 3 Nyheitsbrev frå KS, 24.01.2014. Nyheitsbrevane frå KS i 2014 vedrørande forhandlingane om arbeidstidsordningar synest ikkje lenger å vera tilgjengelege på KS sine nettsider. Eg gjev opp datoane, men finn det lite

føremålstenleg å gje opp gamle nettreferansar, då desse vil vera blindspor i alle fall.

- 4 Sundnes, P. K. «Om misbruk av forskning». Aftenposten 28.08.2014 <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Om-misbruk-av-forskning-7684098.html>
- 5 Fullan & Hargreaves 2013 s. 28
- 6 Robinson 2011 s. 96
- 7 Nyheitsbrev frå KS, 27.08.2014
- 8 Roald 2010 s. 269
- 9 ibid. s. 136
- 10 Irgens 2009 s. 52
- 11 <http://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017>
- 12 Nyheitsbrev frå KS, 07.02.2014
- 13 Tabellen er eit utdrag frå Tabell 8 s. 149. Eg har berre teke med dei «trekk ved skulen» som gjeld kollektiv orientering
- 14 Ingen av resultatane gjevne att i Tabell 1 er statistisk signifikante og kan difor lett avvisast som tilfeldige. Forskar-teamet ser det annleis: «Det er [...] sannsynlighet for at et mer omfattende datasett vil kunne påvise betydning også i forhold til læringsresultater» (s. 150)
- 15 <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Rundskriv-F-023-01/id108868/>
- 16 https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/arbeidstidsforsok_i_skolen/id247914/
- 17 <http://nrk.no/norge/rykande-ueinige-om-skuleforskinga-1.11898944>
- 18 https://en.wikipedia.org/wiki/Self-selection_bias
- 19 Bungum mfl. 2002 s. 46
- 20 ibid. s. 35
- 21 Bungum mfl. 2003, spørjeskjema til rektorane, spørsmål 15; spørjeskjema til lærarane spørsmål 19
- 22 ibid., spørjeskjema til rektorane, spørsmål 39. «Positiv» = «Svært positiv» + «Positiv» i skjemaet; «Negativ» = «Svært negativ» + «Negativ» i skjemaet. «Gjennomsnittleg svarfrekvens» er min kalkulasjon
- 23 ibid., spørjeskjema til lærarane, spørsmål 47. Med omsyn til kalkulasjonar, sjå note 22
- 24 ibid., spørjeskjema til elevråda, spørsmål 13. Med omsyn til kalkulasjonar, sjå note 22
- 25 Lødding og Hølen 2013 Figur 6.10 s. 82
- 26 Eielsen mfl. 2013 s. 4. Også Lødding og Hølen gjennomførte ei karakterbasert evaluering, i tillegg til den inntrykksbaserte. Hjå Lødding og Hølen syntest funna noko meir nyanserte enn hjå Eielsen m.fl., men i sum syntest resultatane å vera i all hovudsak samanfallande
- 27 Bungum mfl. 2003, spørjeskjema til elevråda, spørsmål 13
- 28 Bungum mfl. 2002 s. 73

LITTERATUR

- BUNGUM, B., DAHL, T., GULLIKSTAD, B., MOLDEN, T.H. OG RASMUSSEN, B.** (2002). Tid til en kollektiv og attraktiv skole. Rapport. Trondheim: SINTEF Teknologiledelse IFIM. <https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi_og_samfunn/gsu/en-kollektiv-og-attractiv-skole.pdf>
- BUNGUM, B., DAHL, T., GULLIKSTAD, B., MOLDEN, T.H. OG RASMUSSEN, B.** (2003). Tid til en kollektiv og attraktiv skole. Delrapport C – Kvantitativt datagrunnlag for evalueringen. Trondheim: SINTEF Teknologiledelse IFIM. <https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi_og_samfunn/gsu/tid-til-en-attractiv-og-kollektiv-skole-delrapport-c.pdf>
- EIELESEN, G., KIRKEBØEN, L.J., LEUVEN, E., RØNNING, M. OG RAAUM, O.** (2013). Effektevaluering av intensivopplæringen i Overgangsprosjektet, Ny GIV. Første delrapport. Oslo: Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/149900?_ts=14298e419f8>
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A.** (2013). Professional Capital: Book Notes. <<http://cpm.sweetwaterschools.org/files/2013/03/Professional-Capital-BOOK-NOTES.pdf>>
- HARGREAVES, A. & FULLAN, M.** (2012). Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. New York: Teachers College Press.
- IRGENS, E.J.** (2009). Mellom individuell og kollektiv praksis. Evaluering av «Prosjekt lokale arbeidsavtaler» i Nord-Trøndelag. Rapport Høgskolen i Nord-Trøndelag nr. 62. <<http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/146211/HINT-rapport%20nr%2062.pdf?sequence=3>>
- LUNDE, K.-J. OG SKEISEID, G.** (2012). «Og ikke minst: elevene sier selv at de lærer mer». – Om bruk av inntrykksbasert og evidensbasert metode i pedagogisk forskning. *Bedre Skole nr. 4* 2012, s. 50–55. <https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_4_2012/5504-B5-4-12-web_Lunde_Skeiseid.pdf>
- LØDDING, B. OG HOLEN, S.** (2013). Intensivopplæring i eller utenfor klassen? Oslo: NIFU. <<http://www.nifu.no/files/2013/11/NIFUrapport2013-42.pdf>>
- POSTHOLM, M.B., DAHL, T., ENGVIK, G., FJØRTOFT, H., IRGENS, E.J., SANDVIK, L.V. OG WÆGE, K.** (2013). En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet i piloten 2012/2013. Trondheim: Program for lærerutdanning, NTNU. <<http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/Rapport%20pilot%20SKU.pdf?epslanguage=no>>
- ROALD, K.** (2010). Kvalitetsvurdering som organisasjonsutvikling mellom skole og skoleeigar. Bergen: Universitetet i Bergen. <https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/3849/Dr.thesis_Knut%20Roald.pdf?sequence=1>
- ROBINSON, V.** (2011). Student-Centered Leadership. San Francisco: Jossey-Bass.
- RØHNEBÆK, M., LAURITZEN, T. OG ANDERSEN, T.** (2014). Fra Ny GIV til varig givende. Lillehammer: Østlandsforskning/KS FoU. <<http://www.ostforsk.no/wp-content/uploads/2014/11/012014.pdf>>



Gunvald Skeiseid har vore fyrstemanuensis i engelsk ved Høgskolen Stord/Haugesund med fagdidaktikk og fagmetodikk som spesialfelt. I tida 1987–1992 gjennomførte han den longitudinelle undersøkinga *Språklæring i mediasamfunnet: om bruk av ikkje-teksta engelskspråkleg fjernsyn og læring av engelsk*. Han har vore medforfattar av fagartiklar i *Bedre Skole* om eksamensordning, IKT-bruk og elevprestasjonar i engelsk i ungdomsskulen.

Mindre styring, mer støtte

En kommentar til ekspertgruppas rapport «Om lærerrollen»

■ AV STEFFEN HANDAL

Ekspertgruppa om lærerrollen la fram sin rapport 15. august i år. Rapportens viktigste budskap handler om å styrke det profesjonelle samspillet mellom lærerne. Men er gode grunner til å diskutere om det er dette dagens utdanningsstyring legger opp til – selvsagt med utgangspunkt i den nevnte rapporten, men også i lys av de to sentrale stortingsmeldingene om barnehage og skole som ble lagt fram i vår.

Rapporten fra ekspertgruppa for lærerrollen er nyansert og reflekterende i formen. Den skisserer problemstillinger heller enn å gi klare svar. Etter mitt skjønn er dette en klok tilnærming, fordi det ikke finnes klare svar på spørsmålene rapporten stiller, men heller et stort behov for refleksjon, diskusjon og å veie ulike hensyn opp mot hverandre. Like fullt er rapporten tydelig når det gjelder de overordnede prinsippene for videre styrking av lærerrollen: Vi får verken bedre lærere eller bedre utdanning så lenge nasjonale og lokale myndigheter holder fast ved troen på detaljstyring og overdreven kontroll og ikke gir profesjonen nødvendig tillit. Det som derimot vil styrke lærerprofesjonen er om profesjonen selv får ansvar for – og tar ansvar for – eget kunnskapsgrunnlag og standarder for yrkesutøvelsen. Dessuten må de være sterkt delaktige i å utforme mål for utdanningene. Det profesjonelle handlingsrommet, som er så viktig i selve yrkesutøvelsen, er også helt avgjørende i lærernes bestrebelser på å videreutvikle egen profesjon og praksis. I denne sammenhengen har nasjonale og lokale myndigheter viktige roller å spille, men i større grad som støttespillere og i mindre grad som iverksettere ovenfra og ned.

Budskapet i rapporten er blitt tatt godt imot blant lærere og dere organisasjoner. Kommunene

og fylkeskommunene er slett ikke avvisende, og politikere fra høyre til venstre i det politiske landskapet har rost utvalget for et godt stykke arbeid, med viktige konklusjoner. Spørsmålet er om ord blir fulgt opp av handling i dette tilfellet. Våren 2016 skisserte to sentrale stortingsmeldinger – *Meld. St. 19 (2015–2016) Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen* og *Meld. St. 28 (2015–2016) Fag – Fordypning – Forståelse*

En fornyelse av Kunnskapsløftet. Bærer disse meldingene bud om mer tillit til profesjonen og større vekt på «profesjonalisering innenfra», i tråd med anbefalingene i lærerrollerapporten? Eller er fortsetter de videre langs veien som har gitt oss mer detaljregulering og mindre tillit de siste 15 årene?

Et komplekst samfunnsoppdrag

Lærerprofesjonen er gitt mandat til å løse et svært viktig samfunnsoppdrag. Nettopp fordi samfunnet er oppdragsgiver, er det naturlig at de overordnede rammene for oppdraget er definert av myndighetene. Samtidig er samfunnsoppdraget av en så kompleks art at lærerne trenger en betydelig grad av autonomi og rom for skjønnsutøvelse når de skal løse det. Læreryrket handler dypest sett om å styrke og myndiggjøre alle barnehagebarn

og elever og hjelpe dem fram til kunnskap og klokskap. Da er det en ufravikelig forutsetning at lærere ser, og etter beste evne forstår, den enkelte, og at de legger denne innsikten til grunn for sin profesjonsutøvelse, sammen med sin øvrige profesjonskunnskap og rolleforståelse.

Disse enkle kjensgjerningene er helt sentrale dersom vi ønsker å forstå læreryrket og videreutvikle lærerrollen. På den ene siden er lærerne satt til å forvalte et mandat som er definert av samfunnet. På den andre siden trengs en betydelig autonomi i forvaltningen av dette mandatet, fordi det skal tilpasses enkeltindivider. Slik skapes et spenningsfelt mellom styring og autonomi som kan sies å være til stede i alle pedagogiske og didaktiske situasjoner, og som bør være langt framme i bevisstheten hos alle som befatter seg med utdanningspolitikk. For å lykkes i utdanningspolitikken må vi forstå lærerrollen og styrke den, og for å forstå og styrke lærerrollen må vi ikke bare forstå den iboende spenningen mellom styring og autonomi, men også klare å balansere disse behovene opp mot hverandre på en hensiktsmessig måte. Skolen må gis overordnet retning og styring der det er nødvendig, samtidig som lærerprofesjonen får støtte og nødvendig handlingsrom til å ivareta sitt mandat på en best mulig måte.

Dermed blir spørsmålet: Har norsk utdanningspolitikk funnet en god balanse mellom styring/kontroll på den ene siden og autonomi og profesjonelt skjønn på den andre? Hvordan bør disse elementene balanseres i framtidig utdanningspolitikk for å skape en sterk lærerrolle og en bedre utdanning for norske barnehagebarn og elever?



Lærerrollen og styringsregimet

Lærerrollerapporten drøfter styringsregimet som ble innført med Kunnskapsløftet og konkluderer med at det regimet har hatt særlig tre konsekvenser for utviklingen av lærerprofesjonen. Den ene er økt vekt på læringsmål og læringsutbytte, som en konsekvens av nye vurderingsformer, kontroll og oppfølging av elevenes resultater blant annet gjennom det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. Den andre er et større krav til lærernes kunnskapsbase, og spesielt bruk av forskning, faglig fordypning og kontinuerlig profesjonell utvikling som lærere, både individuelt og i fellesskap. Den tredje er en dreining fra i utgangspunktet å definere et relativt stort handlingsrom til skoler og kommuner til i økende grad å initiere nasjonale støttetiltak, med klare elementer av styring.

Etter mitt syn beskriver lærerrollerapporten konsekvensene av det rådende utdanningspolitiske paradigmet på en måte som harmonerer med beskrivelser fra en rekke andre ledende utdanningsforskere. I forordet til boka «Den fjerde vei» (Hargreaves og Shirley 2012) skriver professor Jorun Møller dette om dagens utdanningspolitiske trender:

Begreper som evidensbasering og kunnskapsbasert praksis er i økende grad blitt tatt i bruk i debatten om kvalitet. Det kan ha sammenheng med en forventning om at funn fra skoleforskning og pedagogisk teori skal kunne gi svar på hva som virker i praksis, og dermed gi konkrete anvisninger for handling. (...) Men en slik evidensbasert forskning har en tendens til å favorisere teknologiske modeller som forutsetter at det eneste relevante forskningsspørsmålet er hvor effektive ulike pedagogiske virkemidler og teknikker er. Hvis sosial ingeniørkunst danner forgrunnen, risikerer vi å løsrive pedagogisk profesjonalitet fra den moralske karakteren læreryrket har.

Med denne betraktningen fanger Møller presist opp det kanskje viktigste spenningsfeltet innenfor dagens skole- og barnehageutvikling. Vi vil gjerne lykkes med utdanning. Alle land vil det. Betydningen av utdanning, og av forskning, er i og for seg ikke omstridt. Alle har tro på mer av det og på at det er nødvendig, for alle involverte – politikere, forskere, byråkrater og profesjonsutøvere, hele tiden å anstrenge seg for å løse denne samfunnsoppgaven på en best mulig måte. Møller hevder, slik jeg leser henne, at denne anstrengelsen for utvikling og kvalitet over de siste tjue år har vært preget av internasjonale trender der et helt sentralt element er jakten på det som virker i praksis og som derfor, for eksempel gjennom styring, kan omformes til «konkrete anvisninger for handling». Det er ingen oppsiktsvekkende påstand for oss som følger med i utdanningsfeltet. Møllers viktigste anliggende er da heller ikke denne karakteristikken. Det er konflikten denne tilstanden leder fram til som er hennes poeng. Er graden av effektivitet det eneste relevante forskningsspørsmålet? Kan det være sånn at effektivitetsjaget blir en trussel mot det normative aspektet ved utdanning? Dette er helt avgjørende spørsmål, som både politikere, forskere og praksisfeltet bør stille seg og reflektere over. Ikke minst i disse tider. Det pågår nå en storstilt kompetansehevingsprosess som over noen år involverer titusener av lærere over hele landet. Vi står foran omfattende prosesser for å revidere rammeplan for barnehage og læreplanen for grunnskolen. Også disse prosessene

er, og vil bli, preget av det spenningsfeltet Jorunn Møller løfter fram. Det er derfor god grunn for lærere og tillitsvalgte i hele utdanningsystemet til å engasjere seg i alle disse prosessene.

Det er vi lærere som skal realisere utdanningsoppgaget i det direkte møtet med barn og elever. Våre yrkesmessige beslutninger og handlinger setter spor i andre menneskers liv. De skal gjøre det. Læreryrkets moralske karakter springer ut av nettopp dette; dypest sett er utdanning en omsorgsgjerning, andre unike individer skal hjelpes til kunnskap og klokskap ut fra sine forutsetninger og ønsker. Dette gjelder selvsagt også når de selv er lite i stand til å målbære disse. Professor, Sølvi Lillejord, sa ved en anledning at «forskning som ikke brynes mot praksisrefleksjon fort ender opp i teknikk». Det er helt sant. Teknikk er her å forstå som faglige og metodiske valg uten nødvendig avstemming mot hensynet til akkurat den eller de dette valget faktisk berører der og da, altså uten at de moralske aspekter ved yrkesutøvelsen er tilstrekkelig koplet på. Det er etter mitt syn god grunn til å advare mot en slik utvikling.

Profesjonalisering ovenfra

I rapporten om lærerrollen benevnes de endringene i styringsregimet vi har sett de siste 20 år som «profesjonalisering ovenfra». Det er en interessant begrepsbruk, som også ble brukt da HiO i 2011 leverte rapporten «Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon» (HiO-rapport 2011 nr 2). Der ble begrepet forklart på denne måten:

Profesjonaliseringsbestrebelsene ovenfra inneholder et ønske om at (fremtidige) lærere både får mer faglig og forskningsbasert kompetanse, samtidig som de blir bedre på praktiske og yrkesmessige ferdigheter, for eksempel i klasseledelse. Det har vært en forskyvning over tid i oppfatningen av hva viktig lærerkompetanse og lærerprofesjonalitet er og hvor det i dag er en langt sterkere vektlegging av elevenes læringsutbytte. For å få til målet om bedre læringsmiljøer og bedre resultater kreves det imidlertid mer politisk styring, og bruk av eksterne kontrollmekanismer og juridiske reguleringer ses som nødvendig for å «sikre» lærerprofesjonalitet.

Når kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen snakker om at «det beste vernet mot klåfingrede politikere er en sterk profesjon», er det altså grunn til å spørre om han da tenker på en yrkesgruppe som er profesjonalisert ovenfra eller innenfra.

Den samme styringstendensen som her kommenteres, altså profesjonsbestrebelse ovenfra gjennom mer detaljert beskrivelse av akkurat hva utdanningen skal resultere i, er også tydelig i begge de sentrale Stortingsmeldingene om utdanning våren 2016. Begge disse meldingene, og særlig nr. 28, understreker viktigheten av profesjonskompetanse. På samme tid signaliserer begge meldingene at det nå må bli klarere presisering av hvilket utbytte barn og elever skal ha av å være i barnehage og skole. Blant formuleringene om profesjonalitet i Stortingsmelding 19 finner vi denne:

En pedagogisk leder skal gjennom barnehagelærerutdanningen ha tilegnet seg et godt kunnskapsgrunnlag for det pedagogiske arbeidet som skal utføres i barnehagen, og dermed også ha et godt grunnlag for refleksjon og vurdering av egen praksis. Dette er viktig for å kunne utvikle barnehagen som lærende organisasjon, styrke kvaliteten på det pedagogiske arbeidet og veilede egen personalgruppe (s. 72).

Tidligere i samme stortingsmelding kan vi imidlertid lese følgende:

Dagens rammeplan legger stor vekt på hvordan personalet skal gi barn erfaringer og kunnskap på de ulike fagområdene. Det er mindre vektlagt hva barnet skal ha med seg fra barnehagen. Regjeringen vil at rammeplanen skal uttrykke forventninger til hvilket språklig og sosialt utbytte barna skal ha med seg fra barnehagen. (...) Utbyttebeskrivelser vil blant annet tydeliggjøre forventningene til barnehagens innhold og til personalets ansvar og oppgaver (s. 38 -39).

Det er klar spenning mellom disse to utsagnene. Det ene redegjør for profesjonsutøverens kunnskapsgrunnlag for å kunne lede, reflektere over og vurdere det pedagogiske arbeidet. Det andre tar til orde for endringer i rammeplanen som etter vårt syn vil redusere det tolkningsrommet

profesjonsutøverne trenger for å kunne gjøre dette refleksjons- og vurderingsarbeidet. Signalene om presisering og tydeliggjøring av innhold og utbytte er svært tydelige i hele Stortingsmelding 19. Dette er altså ikke noen tilfeldig motsetning.

Den samme spenningen mellom ulike utsagn finner vi i Stortingsmelding 28. I flere passasjer identifiserer meldingsteksten faktisk mulige motsetninger mellom detaljert styring på den ene siden og lærernes rom for profesjonell skjønnsutøvelse på den andre. Dette eksemplet er hentet fra meldingens punkt 4.4.1, «Tydeligere prioriteringer og bedre progresjon»:

Selv om det er viktig at elevene utvikler felles kulturelle referanserammer, mener departementet at en vesentlig sterkere definering av konkret innhold i undervisningen er problematisk. Detaljerte innholdsbeskrivelser uttrykker mindre tillit til lærernes faglige vurderinger, og reduserer mulighetene til å tilpasse undervisningen til lokale forhold og elevenes forkunnskaper og interesser (s. 44).

Som det går fram av sitatet over, legger regjeringen opp til å videreføre en sentral tanke i Kunnskapsløftet, nemlig at innholdsbeskrivelser potensielt kan medføre en uheldig innskrenking av lærernes profesjonelle handlingsrom. Selv om meldingen uttrykker et ønske om å finne en god balanse mellom innholds- og kompetanseorientering, er hovedinntrykket at regjeringen vil være sparsomme med beskrivelser av opplæringens innhold i kommende læreplaner. Til gjengjeld tar de til orde for en relativt høy detaljeringsgrad på andre områder. Dette dreier seg først og fremst om å utvikle enda tydeligere beskrivelser av hva elevene skal ha lært etter endt opplæring, det såkalte læringsutbyttet. Et helt sentralt element i Kunnskapsløftet var troen på at korte overordnede formuleringer kunne beskrive elevenes læringsutbytte på en presis måte slik at det var enkelt å kontrollere effekten av opplæringen i etterkant. Selv om evalueringer har vist at dette slett ikke var like enkelt i praksis som i teorien, foreskriver Stortingsmelding 28 på mange måter mer av samme medisin. Det varsles om færre og tydeligere kompetansemål samt tydeligere prioriteringer i fagene

slik at læreplanene skal gi klarere retning for lærernes arbeid og valg av innhold og arbeidsformer.

Tydligere beskrivelser og større detaljeringsgrad er også omkvedet i beskrivelsene av elevenes progresjon. Meldingen slår fast at elevenes faglige progresjon må komme tydeligere til uttrykk i planverket slik at lærerne enkelt skal kunne «lese den forventede progresjonen ut av læreplanen og legge den til grunn i sin planlegging» (s. 43). For å beskrive elevenes progresjon ønsker regjeringen også å utvikle veiledende progresjonsbeskrivelser og kjennetegn på måloppnåelse til bruk ved sluttvurdering i alle fag.

Til en viss grad kan vi si at Stortingsmelding 28 kommuniserer et dobbelt budskap som skaper klarhet. På den ene siden er meldingen tydelig på at lærere trenger profesjonelt handlingsrom for å tilpasse undervisningen til elevene, klassen og konteksten for øvrig. På den andre siden foreskriver meldingen mer av nettopp det som kan gi *reduert* profesjonelt handlingsrom som en mulig bivirkning. Det elevene skal lære og progresjonen i læringen skal beskrives mer detaljert i de kommende læreplanene. Det er ikke uproblematisk. Barn lærer på ulikt vis, og ut fra ulike forutsetninger. De ender ikke alltid opp med å lære det samme, og progresjonen går i rykk og napp med store individuelle variasjoner. Læring og progresjon lar seg som oftest ikke fange opp i korte målsettinger og skjematisk beskrivelser.

I det direkte møtet med barn og elever erfarer alle lærere at hva som er det sentrale og hva de enkelte elever trenger å lære ordentlig ikke er spørsmål der det gis noe fasitsvar, eller noe evigvarende svar. Læreplaner må nødvendigvis gi retning for opplæringen. De må si viktige ting om hva elevene skal lære og om progresjonen i læringen. Samtidig skal planene gi rom for at også den eller de elevene som skal lære, den faktiske situasjonen dette foregår i og lærernes egne erfaringer med denne type fag og læringsaktiviteter, må bli en del av grunnlaget for lærernes fortolkning. Læreplaner som er for detaljerte, enten det dreier seg om beskrivelser av innhold, arbeidsformer, læringsutbytte eller progresjonsbeskrivelser, vil fort kunne medføre en uheldig innsnevring av lærernes mulighet for skjønnsutøvelse.

Dette er egentlig en klassisk spenning i

pedagogikken. Den lar seg ikke oppheve. Problemet er altså ikke at spenningen fins i disse stortingsmeldingene. Problemet er at meldingene mangler en eksplisitt drøfting av den spenningen som er mellom budskapene om økt detaljeringsgrad på den ene side og vektleggingen av lærerprofesjonens egne vurderinger og valg på den annen. Spenningen omtales på et vis som er mer tilslørende enn identifiserende. Det gjør meg urolig. Fordi det skaper uklarhet med hensyn til hva departementet egentlig vil.

Min vurdering er at både Stortingsmelding 19 og 28 inneholder formuleringer og tiltak som til sammen bærer bud om sterkere styring gjennom høyere detaljeringsgrad i det kommende læreplanarbeidet. Men samtidig gir andre passasjer og formuleringer i meldingene større grunn til optimisme. Jeg tenker spesielt på budskapet i Stortingsmelding 28 om at lærerprofesjonen må være involvert i arbeidet med å bestemme hva slags læreplaner vi skal ha og i utformingen av de konkrete planene. Å lykkes med reell involvering av praksisfeltet blir etter mitt skjønn selve nøkkelen til å lykkes i videreutviklingen av skole og barnehage.

Her ligger det en stor utfordring til lokale og nasjonale myndigheter. Og det ligger en minst like stor utfordring til oss lærere. Vi lærere skal, som profesjon, ta et aktivt medansvar i læreplanarbeidet som ligger foran oss. Vi vil være tett på og gi innspill hele veien. Da blir det også vår utfordring å kunne svare opp til samfunnets behov for så gyldig og nyttig kunnskap som mulig om hvordan vi lykkes med vårt utdanningssystem. Vi må klare å vise at lærerne og barnehagene/skolene kan frembringe gode og troverdige svar på en annen måte enn gjennom høy detaljeringsgrad og kontrolltiltak. Klarer ikke lærerprofesjonen det, vil resultatet fort kunne bli økt vekt på detaljering og med det sterkere styring av profesjonsutøvelsen.

Profesjonsutvikling innenfra

Lærerrollerapportens styrke er at den faktisk gir gode råd for hvordan vi skal lykkes med å håndtere disse styringsutfordringene og skape gode prosesser for å mobilisere lærernes eget engasjement. Rapporten inneholder et eget kapittel der ekspertutvalget redegjør for hva som påvirker

profesjonsutøvelsen. Der står det svært viktig ting om hva som konstituerer profesjonaliseringsprosesser innenfra. En av hovedkonklusjonene til ekspertutvalget lyder slik:

Læreren utformer sin undervisningspraksis først og fremst i møtet med elevene og faget. Andre forhold, det være seg lærernes egen bakgrunn og kompetanse, lover, regelverk og planer og forhold ved skolen kan spille en rolle, men i forholdsvis liten grad. Lærerrollen og det som læreren gjør blir til i møtet med elevene.

Dette kan framstå som defensivt eller fatalistisk, men etter mitt syn er det ikke det. Lærerrolleutvalget setter her ord på en grunnleggende sannhet, nemlig den at lærerne – uansett hva de kommer inn i avdelinger og klasserom med av intensjoner og planer – likevel må avveie dette mot hensynet til situasjonen der og da. Når de gjør det, kopler de også på de moralske aspektene ved yrkesutøvelsen. Da er de ikke bare opptatte av effektivitet, men også av hva som – gitt den faktiske situasjonen – vil være i de enkelte barnehagebarnas og elevenes interesse og dermed best mulig i samsvar med hele det breie utdanningsoppdraget. Dette er svært komplekse avveininger, som alle lærere daglig må håndtere en rekke ganger.

Med dette som et bakteppe drøfter utvalget hva som kjennetegner skoler der det kan konstateres at profesjonskollektivets aktiviteter setter spor i skoleutviklingen og den enkelte lærers undervisningspraksis. Disse skolene har lyktes med å få etablert et «tolkningsfellesskap for det som kommer av signaler fra omverdenen, det være seg med nye læreplaner, ny forskning eller resultater fra kvalitetsindikatorer og som kan relatere dette til undervisningspraksis». Utvalget konstaterer at «det å få til en slik samhandling er noe som krever tid, men den kan ikke styres». Dette er en helt sentral innsikt. Profesjonalisering innenfra kan ikke styres på plass. De prosessene som konstituerer et godt fungerende tolkningsfellesskap kan bare vokse fram gjennom at de legges til rette for og stimuleres i et tett samspill med profesjonen selv. Utvalget beskriver skoler som har lyktes med dette:

På noen skoler er imidlertid undervisningspraksis i større grad påvirket av forhold utenfor den enkelte lærers umiddelbare undervisningserfaringer. Av avgjørende betydning synes her å være i hvor stor grad lærere fungerer godt som et fellesskap på skolen og om de ivaretar en profesjonalitet i samvirke med andre lærere og med andre av skolens interessenter. Vi kan kalle dette fellesskapet for et profesjonelt fellesskap. En del av denne profesjonaliteten handler om å kunne sikre organisasjonslæring. Når den er på plass, så styrkes interaksjonen med øvrige aktører. Denne profesjonaliteten kan vokse fram på den enkelte skole. Her kan ledelse spille en rolle, men ledelse som ikke virker slik at fellesskapet engasjerer lærerne, kommer til kort. Styrt fellesskap, eller «contrived collegiality», som Hargreaves og Fullan (2012) kaller det, kan virke mot sin hensikt.

Nettopp. Det siste bør få mest oppmerksomhet i den videre debatten om ekspertutvalgets rapport. Det er dette aktive tolkningsfellesskapet som er den beste garantist for kvalitet i utdanning, både i barnehager og skoler. Vi lærere skal leve opp til vår forpliktelse om å ta aktivt medansvar for å få slike profesjonsfellesskap etablert på den enkelte arbeidsplass. Da trenger vi en utdanningsstyring, både nasjonalt, kommunalt og på den enkelte barnehage og skole, som legger mer vekt på å legge til rette og stimulere og mindre vekt på å styre det som faktisk bare kan «vokse fram» gjennom lærerkollegienes egen aktivitet.



Steffen Handal er leder i Utdanningsforbundet. Han er utdannet adjunkt med tilleggsutdanning i statsvitenskap, og har tidligere vært lærer i Svolvær og på Skøyen skole i Oslo.

Danmark:

Elevenes etniske bakgrunn blir offentlige skoledata

■ AV JOHAN ERICHS, MERAMEDIA

En database med detaljerte opplysninger om skoler og elever skal gjøre det lettere å sammenligne danske skoler med hverandre. Det rettes sterk kritikk mot at databasen skal inneholde opplysninger om elevers etniske bakgrunn.

En database med lettfattelig grafikk skal gjøre det lettere å sammenligne danske 1–9 grunnskoler (folkeskoler og privatskoler).

Bak det såkalte «åbenhedsinitiativet» står Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. Formålet med initiativet er å utvikle skolene og styrke elevenes læring, men også å tilfredsstille offentlighetens krav på innsyn i offentlige virksomheter, opplyser ministeriet.

I databasen finner interesserte blant annet følgende statistikk for en utvalgt grunnskole:

- elevfravær
- elevenes avgangskarakterer
- avgangskarakterer sett i sammenheng med skolens sosioøkonomiske bakgrunn og miljø
- elevenes trivsel og fravær
- andelen lærere som underviser i det faget/de fagene de har kompetanse i
- elevmassens sammensetning, blant annet ut fra etnisk bakgrunn

Da initiativet ble lansert tidligere i år, uttalte undervisningsminister Ellen Trane Nørby (V):

– Nye data skal bidra til å fremme diskusjonen om skolens vilkår og utfordringer, og dette er nødvendig dersom vi vil oppnå en bedre skole der hver enkelt elev trives bedre.

Kritisk

Lanseringen av initiativet er imidlertid blitt møtt med kritikk fra ledende representanter for den danske grunnskolen. Særsilt lar mange seg opprøre av at opplysninger om elevenes etniske bakgrunn skal gjøres tilgjengelige for allmennheten.

I dagens politiske Danmark er det akseptert å framheve betydningen av etnisitet og religiøs tilhørighet i samfunnsdebatten. Men denne aksepten gjelder ikke for grunnskolen, mener sterke talerør for lærerne.

Bjørn Hansen er leder av undervisningsutvalget i Danmarks Lærerforening. Han stiller seg kritisk til at ministeriet gjennom statistikk vil skille ut elever med annen etnisk bakgrunn enn dansk.

– Det hevdes at det kan være negativt for en skole å ha mange elever med en annen etnisk bakgrunn enn dansk, men det finnes intet belegg for å hevde at det er slik, sier Hansen.



Ny offentlig guiding av dansk skole møter motstand: Opplysningene i Undervisningsministeriets database gir et misvisende bilde av skolene, mener Bjørn Hansen, leder av undervisningsutvalget i Danmarks Lærerforening. Foto: Sarah Bender

Danmarks Lærerforening mener videre at en slik database er unødvendig, ettersom relevant statistikk allerede finnes på den enkelte skoles hjemmeside.

– Det er opplysningene på en slik hjemmeside som er viktige for foreldrene. Vi ser på databasen som et ideologisk initiativ for å tilfredsstille krav om åpenhet i forvaltningen. Når skolene nå vil kunne sammenlignes på en annen og lettere måte enn før, er det en åpenbar fare for (og en åpenbar konsekvens) at ressurssterke foreldre

vil plassere barna sine i skoler som framstår som mer attraktive ut fra forskjellige kriterier. Vi vil kunne få se at foreldre som har mulighet for det, flytter barna sine fra den lokale skolen og til visse utvalgte skoler, mener Bjørn Hansen.

Misvisende

Også leder av organisasjonen Skole og Forældre, Mette With Hagensen, mener opplysninger fra databasen først og fremst bør kunne utnyttes av ledelsen ved den enkelte skole med tanke på å heve kvaliteten på det pedagogiske arbeidet. – Det som er særlig viktig for foreldrene, er opplysninger om i hvilken grad lærerne ved en skole faktisk underviser i de fagene de har kompetanse i.

With Hagensen misliker imidlertid at massemediene setter opp rankinglister over skolene. Han mener at disse er både urettferdige og misvisende fordi de ikke redegjør for alle kvaliteter ved skolen. Dessuten er forskjellene mellom skoler i samme område ofte svært små, hevder hun. Også With Hagensen er kritisk til at elevenes etniske bakgrunn framheves særskilt.

Peker ut elever

Claus Hjortdal, leder av den danske Skolelederforeningen, mener at mange andre faktorer enn snever statistikk er av betydning for en skoles kvaliteter.

– Undervisningen og organiseringen ved den enkelte skole må ta utgangspunkt i pedagogiske og profesjonelle prinsipper. Statistikk sier ingenting om en skoles kvaliteter, ettersom skolenes forutsetninger er ulike. Ta for eksempel lærernes sykefravær, som kan leses ut av statistikken. Høyt lærerfravær ved en skole kan ha sammenheng med at den skolen har mange unge lærere som av og til tvinges til å være hjemme med sykt barn. Skal så skolen vurderes negativt fordi den har unge lærere? Jeg mener slikt blir helt feil, sier Claus Hjortdal.

Hjortdal mener statistikken kan være kontraproduktiv: – Det er fare for at skolene kan velge å satse på høye plasseringer på rankinglister, og det kan hemme det langsiktige kvalitetsarbeidet i skolen. Dessverre vet vi av erfaring at lokalpolitikere gjerne leser rankinglister for å gjøre seg opp en mening om en skole, for deretter på useriøs måte å utøve politisk press på skoleledelsen.

– Vi er også imot å registrere elevenes etniske bakgrunn. Vi er imot å skille ut en egen gruppe samfunnsborgere. Mange barn av innvandrere er meget dyktige i skolen. Det å



– Vårt syn er at opplysninger om etnisk bakgrunn kan føre til økt utenforskap, og det trenger vi ikke i den danske skolen, sier Mette With Hagensen, leder av Skole og Forældre. Foto: Skole og Forældre

framheve andelen tospråklige elever i klassene innebærer en risiko for økt stigmatisering.

Skolelederforeningen kommer fortsatt til å anbefale foreldrene å besøke skoler personlig framfor å stole på statistikken i databasen.

Oversatt av Arne Solli

Lenke til databasen der danske skoler blir sammenlignet:
<https://www.uddannelsesstatistik.dk/grundskolen/overblik?smarturl404=true>



Neverdal Skole. Fotograf: Rita Jensen

Nedlegging av skular

– grunnar og konsekvensar

■ AV KARL JAN SOLSTAD

Sidan kommunane fekk det fulle økonomiske ansvaret for drift av grunnskulen, har mange små skular blitt lagde ned. Det blir hevda at små skular ikkje er fagleg på høgd med dei større skulane. Men det finst ikkje fagleg dekning for ein slik påstand.

For mange år sidan intervjuja eg skulesjefen i ein telemarkskommune. Dette var på 1960-talet, mot slutten av førre periode med skulenedleggingar. Han kunne tilfreds slå fast at no hadde vi fått «eit lettdrive skulestell» med berre ein kombinert barne- og ungdomsskule. Så blei det stilt om skulenedleggingar fram til sist på 1980-talet. For kommunane var det lite eller ingenting å vinne på å leggje ned skular fordi staten langt på veg tok rekninga gjennom øyremerkte tilskott. Fagfolk

og fagpolitikarar på ulike nivå hadde festa lit til det forskning her heime og i andre land viste om at ungane lærer like godt i små som i store skular og at det var mange fordelar for elevar, foreldre og lokalsamfunn om skulane er nærmast mogleg for flest mogleg. Då Noreg var fattig, blei skulane ikkje lagde ned av økonomiske grunnar.

Kommunalt økonomisk ansvar

I 1986 fekk kommunane det fulle økonomiske

ansvar for drift av grunnskulen. Ei samla «alt i ein sekk»-overføring frå staten skulle gje kommunane større handlingsrom og gjere det lettare å sjå ressursbruken på dei ulike sektorane for tenesteyting i samanheng. Nye oppgåver på eitt felt, til dømes på sosial- og helsesektoren, krev innsparing på andre. Nedlegging av små skular kan hjelpe mange kommunar til å berge budsjettbalansen og halde kommunen klar av fylkesmannens Robek-liste. Så har då òg skulenedleggingane kome for fullt. Nordlandsforskning har i ei ny kartlegging vist at talet på grunnskular i landets 140 mest grissgrendte kommunar frå 1990 fram til i dag er redusert frå 500 til 300 (Solstad og Solstad 2015). Men skulenedleggingar skjer i alle kommunetypar. På landsbasis er det over dei siste 20 åra lagt ned om lag 50 skular årleg, godt over halvparten av desse med færre enn 30 elevar. Men det er i dei seinare åra ein klår tendens til at barneskular blir lagde ned sjølv om elevtalet er godt over 50. Nedlegginga av Neverdal skule, som Meløy kommunestyre vedtok like før jul 2015, er eit godt døme.

Tilfellet Neverdal skule

Neverdal-skulen med noko over 60 elevar var ein rimeleg stor bygdeskule med ein drivande lærarstab som mellom anna har gjort at skulen over fleire år har utmerka seg positivt reint fagleg, og ein skule som har ei entusiastisk foreldregruppe og eit heilt bygdesamfunn i ryggen. I dette tilfellet, som i svært mange andre tilfelle når så pass store skular blir lagde ned, er dei økonomiske innsparingane, sjølv på kort sikt og i eit reint bedriftsøkonomisk perspektiv, diskutabile, slik det går fram av ein tidlegare rapport frå Nordlandsforskning (Rønning *et al.* 2003). Eg var til stades på eit stort folkemøte i Neverdal like før det famøse kommunestyrevedtaket. Representantar for fire av dei seks partia i kommunestyret var til stades. Ut frå det som kom fram på møtet, mellom anna om økonomiske sider ved saka, skulle ein ikkje tru at det samla kommunestyret berre få dagar etterpå med klårt fleirtal vedtok å leggje ned skulen i Neverdal. Kva er det som driv den fagbyråkratiske og politiske leiinga i ein kommune til slike vedtak som foreldre og eit samla lokalsamfunn fører ein årelang kamp mot?

Grunnar for nedlegging

Av 2015-kartlegginga vår går det fram at dei to grunnane for skulenedlegging som det oftast blir vist til frå kommunenivået, er (1) lågt og minkande elevtal og (2) økonomi. Desse to grunnane blir trekte fram i 70–80 prosent av tilfella. Som den tredje viktigaste grunnen, nemnd i nærmare halvparten av tilfella, kjem omsynet til kvaliteten på skuletilbodet. Og «kvalitet» synest i dag, så vel for politikarar på alle nivå som for folk flest, å vere avgrensa til det som blir fanga opp av nasjonale og internasjonale kunnskapsprøver i nokre få skulefag. I tilfellet Neverdal er, som vi har sett, elevtalet ikkje lågt, og det er heller ikkje minkande. Den økonomiske vinninga ved nedlegginga kan ikkje vere stor og er i alle fall ikkje godt dokumentert. Kvalitativt sett synest skulen å vere ein plussvariant. Skulen har vunne i alt fem Nysgjerrigperprisar, i 2013 førstepris. Med elevane som datainnsamlarar og medforfattarar har skulen gjennom dei seinare åra gjeve ut tre innbundne bøker over lokale emne, mellom anna om stadnamn. Dette vitnar om ein skule som set seg mål, satsar på kreativitet og evner å motivere elevane over tid. Ein kunne vere freista til å spørje om den kommunale leiinga i Meløy, og i mange andre kommunar, tenkjer som den skulesjefen eg siterte i innleiinga: dess færre skular i kommunen, dess meir lettdrive, og rasjonell blir skulesektoren. I Meløy kan det bli krevjande å nå målet om berre ein skule, men mange andre kommunar er alt komne dit. Av vårt grissgrendtutval på 140 kommunar har nærmare 30 nådd «målet». Vi hadde då òg fleire kommentarar frå slike kommunar om at no var det berre kommunesamanslåingar som kunne opne for nye skulenedleggingar – og, kan vi leggje til, ein endå meir sentralisert skulestruktur i landet. Nett no (juli 2016) ser det kanskje ikkje ut til å bli nokon omfattande kommunereform i denne omgang.

I tilfellet Neverdal kan det ikkje seriøst argumenterast med at Neverdals-elevane ved å kome til den større skulen på Spildra blir sikra eit betre pedagogisk tilbod. Men på landsbasis kan det sjå ut som at éin fagpedagog (professor Thomas Nordahl) og éin fagleg toppbyråkrat (tidlegare direktør i Utdanningsdirektoratet, Petter Skarheim) gjennom dyktig bruk av TV, andre media

og talarstolar har lukkast i å nå ut med ein bodskap om at skular må vere store for at ein kan lite på at dei òg er gode. Når det blir slått fast på Dagsrevyen (22.01.10) av ein tilsynelatande svært så seriøs og tillitvekkjande person som professor Thomas Nordahl at «internasjonal forskning har vist» ein positiv samanheng mellom elevtal på skulen og læringsresultat, og når direktøren for Utdanningsdirektoratet på KS-arrangement for ordførarar og rådmenn landet rundt slår fast at analysar av norske nasjonale prøver viser det same, ja så er det vel ikkje til å undrast over at folk bit på. For politikarar på ulike nivå og for toppbyråkratar kommunalt og fylkeskommunalt er dette òg «gefundenes Fressen». Her kan vi argumentere og leggje til rette for skulenedleggingar ut frå ein ideell argumentasjon om eit betre pedagogisk tilbod for barna, som jo alle vil ha, og på same tid oppnå ein meir rasjonell skulestruktur i kommunen. Og på nasjonalt nivå kan ein vel tenkje som utdanningsstatsråd Kristin Halvorsen kanskje gjorde i 2013 då ho slo fast at mange skulenedleggingar galdt skular med færre enn 34 elevar, og slike skular var ikkje fagleg gode nok. Vi kan trygt la kommunane hjelpe til med å gje landet samla sett eit noko mindre kostnadskreivjande skulestell. Men då ho i intervjuet der ho kom med utsegna om tvilsam kvalitet på slike små skular, fekk spørsmål om dokumentasjon, måtte ho melde pass. Dei kjeldene som den nemnde professor og direktør har vist til, og som Kristin Halvorsen truleg var orientert om, står nemleg ikkje til truande for nokon som helst konklusjon om ein samanheng mellom storleik på norske grunnskular og elevane si skulefaglege læring.

Falske profetar

Thomas Nordahl har heilt frå 1990-talet i debattar og debattinnlegg argumentert med at små skular ikkje kan gje tilstrekkeleg fagleg stimulans til elevane, men ikkje før i 2007 kunne han leggje fram forskning som støtte for dette synet. I eit innlegg i Hamar Arbeiderblad (03.05.07) viser Nordahl til sin eigen studie av ungdomsskuleelevar i ein større austlandskommune, dels frå små barneskular (<70 elevar) og frå store (>70). Elevane frå dei små skulane kom dårleg ut på alle samanlikningane som Nordahl presenterte (Nordahl 2007). Ein kritisk

gjennomgang av Nordahl sitt arbeid viser at studien ikkje gav grunnlag for generaliseringar utover dei særlege tilhøva i vedkomande kommune (Solstad 2009). Det kan vere interessant å merkje seg at Nordahl sjølv, mellom anna i utgreiingsoppdrag for kommunar, seinare ikkje synest å vise til si eiga forskning på dette feltet (Nordahl 2014).

For no, etter det nemnde TV-innslaget, har Nordahl kunna stø seg på den etter kvart så kjente såkalla metaanalyse av forskning verda rundt om ulike forhold ved ein skule som kan ha noko å seie for læringa til elevane (boka *Visible Learning* av John Hattie frå 2009). Eitt slikt forhold er det samla elevtalet ved skulen. No er det alltid risikofylt å gjere forskingsresultat frå visse skule- og samfunnssystem gjeldande for eit spesifikt anna system. I dette tilfellet er det ikkje anna enn merkeleg, og sterkt kritikkverdige, at den forskinga som Hattie viser til om ein viss samanheng mellom skulestorleik og læring, av ein norsk professor blir trekt inn på ein slik måte at folk kan oppfatte dette som relevant for grunnskule i norske bygder. Den forskinga som Hattie her byggjer på, er nemleg studiar av amerikanske *high schools* (vidaregåande skular) med frå eit par hundre til fleire tusen elevar. Om så resultatane var aldri så klare, noko dei forresten ikkje var, ville dei ikkje ha nokon som helst informativ verdi om kor store norske grunnskular bør vere og om vilkåra for læring i desse skulane. Dette veit sjølvsagt Nordahl og hans drabantar, og dette skjønar alle politikarar og andre som ønskjer å setje seg inn i saka.

Det andre «faktagrunnlaget» for at skulane ikkje bør vere små, kjem frå ein analyse av nasjonale prøver 2008 utført for Utdanningsdirektoratet av Senter for økonomisk forskning (SØF) i 2010 (Bonesrønning og Iversen 2010). Her er sjølve datagrunnlaget til dels relevant nok. Men i den type statistiske analysar av store datasett der tilgjengelege, men ikkje alltid fagleg interessante, opplysningar om elevar, lærarar, skular og kommunar blir lagde inn som variablar og søkt korrelerte, kan mykje artig kome fram. Det ligg òg den fare med store datasett at svært små og i praksis fullstendig uinteressante samanhengar, likevel kan stå fram som «statistisk sikre». Dei to fagøkonomane bak denne SØF-rapporten fann då òg mykje rart. Til dømes viste analysane

at di større del av skuleklassen som er jenter, di betre skårar både gutar og jenter på dei nasjonale prøvene, eller, di færre av lærarane ved ein skule som er menn, di betre gjer elevane det på prøvene. Konklusjonen kunne kanskje spissformulerast slik: vi bør unngå gutar som elevar og menn som lærarar! No trekkjer ikkje forfattarane slike konklusjonar, men utviser stor fantasi i å finne tenkjelege og utenkjelege forklaringar på desse og andre «rare» funn. Når det gjeld samanhengen mellom kor stor skulen er og elevprestasjonar, fann dei i ein første analyse ein liten, men «statistisk signifikant», positiv samheng. Når foreldrebakgrunn, definert som fars utdanningsnivå, blei trekt inn i analysane, blei den positive samanhengen borte slik at konklusjonen på dette punkt måtte bli at elevar presterer godt eller dårleg uavhengig av kor stor eller liten skulen er, heilt i tråd med annan forskning. Forskarane fann òg at Sogn og Fjordane, fylket med flest elevar i små skular, kom på topp av landets fylke saman med Oslo. Igjen var det krevjande for forskarane å finne gode forklaringar eller bortforklaringar.

Det er nærmast tragisk når det kan sjå ut til å vere denne typen forskingsresultat som er i ferd med å få gjennomslag og som i kommunale saksframlegg blir brukt som argument for å leggje ned små og til dels større skular slik vi har sett i kommunar som Fauske, Levanger, Meløy og Lillehammer. I kartlegginga vår (Solstad og Solstad 2015) kom det fram at omsynet til kvaliteten på det pedagogiske tilbodet i 2015 klart oftare enn i 2005 blei trekt fram som grunngeving for å leggje ned skular. Dessverre gjev ikkje ein artikkel som dette rom for ein gjennomgang av kva forskning på kvalitet ved store og små skular faktisk viser, men eg kan sitere konklusjonen frå ein slik gjennomgang i boka *Bygdeskulen i velstands-Noreg* (Solstad 2009): «Det er viktig å slå fast at så langt norsk og internasjonal forskning i dag kan dokumentere, så er dei små skulane fullt på høgd med store skular når det gjeld å fremje læring og intellektuell utvikling». Slik dei norske forskarane Rune Kvalsund (2004) og Anita Berg-Olsen (2008) har vist, er dei små skulane heller ikkje med omsyn til sosial læring og utvikling underlegne større, snarare tvert om. Dette meiner forskarane har samheng med at i små skular vil elevane langt oftare samhandle

på tvers av alder og kjønn og med det, paradoksalt nok, ha ei breiare og rikare sosial kontaktflate enn elevar i store skular som i barneskulealderen held seg til si aldersgruppe og sitt kjønn. Elevane i slike små skular og i mindre miljø vil òg ha tettare vaksenkontakt og tidlegare få ansvar for seg sjølv og andre.

Skulesentralisering i eit helseperspektiv

Eg vil til slutt i dette forsøket på å mobilisere mot den sentraliseringsbølga på grunnskulesektoren som vi er midt oppe i, trekkje fram eit område som vi etter mi meining har tatt alt for lite omsyn til, nemleg den fysiske utviklinga og helsa til dei unge. Dette trass i at kommunen etter *Lov om folkehelsearbeid* av 2011 skal «... bidra til ei samfunnsutvikling som fremmer folkehelse». Fram til den nye formålsparagrafen i opplæringslova gjort gjeldande frå 2009, var då òg det åndelege og det kroppslege sidestilte utviklingsområde for skulen i arbeidet for å gjere elevane til «gagnlege menneske».

Det er dokumentert ei rad uheldige sider ved skuleskyss for fysisk velvære, utvikling og helse. Elevar med skyss er som gruppe i dårlegare form enn dei som går eller sykklar til skulen. Dagleg transport til skulen fører til auka risiko for ryggplager, redusert balanseevne og stivare hofteparti (Sjølie 2002). Å ta frå ungane den daglege mosjonen som det å gå/sykle til skulen gjev, aukar risikoen for overvekt (Heyerdahl *et al.* 2012). Mange, om lag kvar fjerde elev, har fysiske plager av skyssen, særleg om han er lang (Solstad 1978, Nilsson og Raundalen 1985).

Så vel overvekt som ryggplager hos unge fører til auka risiko for liknande plager som vaksne med dei kostnader for den enkelte og for samfunnet som følgjer med. Det er allment kjent at overvektige er meir utsette for diabetes, hjarte-kar-sjukdomar og kne-/hofteledingar enn folk med ein normal KMI, alle problem som til liks med ryggplager ofte fører til nedsett funksjonsevne, større sjukefråvær og oftare uføretrygding. Kort sagt er dette konsekvensar som er med på å redusere livskvaliteten for den enkelte, og som gjev store utslag på helse- og sosialbudsjettet for kommunane. Konkrete overslag ligg ikkje føre, men det er svært sannsynleg at dei innsparingane som ein kan oppnå

ved skulesentralisering, over tid langt blir overgått av meirutgiftene for individ og samfunn som følge av dei helserisikoane som det her er vist til, og som er dokumenterte i den nemnde 2015-rapporten frå Nordlandsforskning med tittelen *Meir skyss – mindre helse?* Det er meir enn beklageleg at kommunepolitikarar – grunna finansieringsordninga for grunnskulen, den kortsiktige planlegging i budsjettår og valperiodar, og dels freista av desinformierende forskingsformidling – legg ned skular som det er elevgrunnlag for å halde oppe. Det kan så avgjort vere grunn til å spørje om mange av dei skulenedleggingane som vi har sett, i det heile kan forsvarast om vi verkeleg tar skulens oppgåve også for den kroppslege utviklinga på alvor. I tillegg kjem tids- og velferdstapet for elevar med lang skuleskyss, noko vi fekk mange vitneprov om i arbeidet med ei utgreiing om skulestrukturen i ein lofotkommune (Solstad *et al.* 2016).

Tilfellet med nedlegginga av Neverdal skule aktualiserer spørsmåla ovanfor. Her var det slik at til Neverdal-skulen kunne nesten alle elevane gå eller sykle. Etter nedlegginga må alle i buss. Ein tar altså frå elevane den naturlege mosjon som den daglege gå-/sykleturen til og frå skulen gjev. I tillegg er planen no å bruke lokala til Neverdal skule som barnehage for eit større område, inklusive kommunesenteret Spildra-Ørnes. Alle desse småungane skal då køyrast, vel i regelen privat, til barnehagen. Kan dette vere heldig for ungane, for foreldra, for miljøet, for folkehelsa? Og igjen, korleis står slik planlegging i forhold til intensjonane i folkehelseloven?

Friskule som redningsplank

Eit sterkt bygdesamfunn som Neverdal gjev seg ikkje så lett. Bygda har no som den første i landet fått godkjent friskule innan kategorien «særskilt profil» etter den nye friskulelova frå 2015. Kanskje ikkje rart at *entreprenørskap* var sjølve profilen. Eg har vore, og er, ein sterk tilhengar av at grunnskulen skal vere offentleg, fagleg romsleg og felles for alle i rekrutteringsområdet eller skulekrinsen, jamvel inklusive dei kongelege. Men når vi har laga slike ordningar for den offentlege skulen at Neverdal og hundrevis av andre bygder blir fråtekne ein så viktig samfunnsinstitusjon og eit så sentralt velferdsgode, kan eg ikkje anna enn håpe

at dei bygdene som har tilstrekkeleg pågangsmot og planleggingskapasitet, lukkast i arbeidet for *sin* skule. Dessverre vil det store fleirtal av bygdelag som må sjå skulen sin nedlagd, ikkje ha slike ressursar. Dei lokalsamfunna som kanskje aller mest treng ein skule, er truleg òg dei som har minst sjanse til å trasse den kommunale kverna og dei økonomiske tyngdelovane. Dette er synd for ungane, og det er synd for dei samfunna som dei skal vekse opp i.

LITTERATUR

- BERG-OLSEN, A.** (2008): *Omsorg eller formål. Rasjonalitet og dilemmaer I fædeltskolen*. Tromsø: Universitetet i Tromsø. (PhD-avhandling)
- BONESRØNNING, H. OG IVERSEN, J.M.V.** (2010): *Prestasjonsforskjeller mellom skoler og kommuner: Analyser av nasjonale prøver 2008*. Trondheim: Senter for økonomiske forskning. (SØF-rapport 1/2010)
- HAMAR ARBEIDERBLAD**, 03.05. 2007.
- HATTIE, J.** (2009): *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London/New York: Routledge.
- HEYERDAL, N., AAMODT, G., NORDHAGEN, R. OG HOVENGEN, R.** (2012): Overvekt hos barn – hvilken betydning har bosted? *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 132, s. 1080-1083.
- KVALSUND, R.** (2004): Schools as Environments for Social Learning – Shaping Mechanisms? Comparisons of Smaller and Larger Schools in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 48, s. 347-371.
- LOV OM FOLKEHELSEARBEID AV 2011.**
- NILSSON, D. OG RAUNDALEN, M.** (1985): *Barns opplevelse av skoleskyssen*. Kongsvinger: Kongsvinger sykehus.
- NORDAHL, T.** (2007): *Elever i og fra små skoler. Presentasjon av kartleggingsresultater i en kommune*. Elverum: Høgskolen i Hedmark. (Rapport nr. 4/2007)
- NORDAHL, T.** (2014): Tokke kommune – skolestruktur og elevenes sosiale utvikling og læring. (Upubliseret notat.)
- OPPLÆRINGSLOVA AV 1998.**
- RØNNING, W., SOLSTAD, K.J. OG ØINES, T.** (2003): *Det trengs ei hel bygd for å oppdra et barn*. Bodø: Nordlandsforskning. (NF-rapport 3/2003)
- SJØLIE, A.** (2002): *Lifestyle and health in a cohort of Norwegian adolescents; with special emphasis on school journeys and low back pain*. Bergen: Universitetet i Bergen. (Dr.med.-avhandling)
- SOLSTAD, K.J.** (1978): *Riksskole i utkantstrok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SOLSTAD, K.J.** (2009): *Bygdeskolen i velstands-Noreg*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- SOLSTAD, K.J., ANDREWS, T. OG LØVLAND, J.** (2016): *Spredt eller samla? Utredning av ungdomsskolestruktur i Vågan kommune*. Bodø: Nordlandsforskning. (NF-rapport 3/2016)
- SOLSTAD, K.J. OG SOLSTAD, M.** (2015): *Meir skyss – mindre helse? Skulesentralisering i eit helseperspektiv*. Bodø: Nordlandsforskning. (NF-rapport 7/2015)



Karl Jan Solstad er seniorforskar ved Nordlandsforskning. Han har vore lærar i grunnskulen og ved høgskular og universitet, seinast som professor i skuleforskning ved Universitetet i Tromsø, før han i 15 år var skule-/utdanningsdirektør i Nordland. I si forskning har han særleg vore opptatt av vilkåra for ein likeverdig grunnskule i strok med grissgrendt busetting. Han har publisert ei rad artiklar og fleire bøker, spesielt innanfor denne problematikken.



Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse

■ AV ÅSE RØTHING

Djupedals-utvalget hadde til oppgave å foreslå tiltak for et trygt psykososialt skolemiljø. Et av tiltakene var at normkritiske perspektiver skulle innarbeides på alle nivåer i utdanningsløpet. I denne artikkelen diskuteres hva slike perspektiver innebærer og hvordan de kan anvendes i skolen, blant annet i arbeidet med demokrati og kritisk tenkning.

Det er lange tradisjoner for kritiske perspektiver i skolen, for eksempel knyttet til kritisk pedagogikk og kritisk flerkulturell pedagogikk. Kritisk fokus på maktforhold og normer er sentralt innenfor denne typen tradisjoner. Begrepet «normkritikk» og det som gjerne omtales som «normkritisk pedagogikk», er imidlertid utviklet i Sverige de

siste 10–15 årene. I norsk kontekst ble normkritisk pedagogikk diskutert i boka *Seksualitet i skolen. Perspektiver på undervisning* (Røthing og Svendsen, 2009), men vi valgte den gang å argumentere for norm- og maktkritiske perspektiver som kunne bidra til «antidiskriminerende undervisning» framfor normkritisk pedagogikk.

I utredningen *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø* (NOU 2015:2), skrevet av et utvalg ledet av Øystein Djupedal, foreslås det at «et normkritisk perspektiv» skal innarbeides i lærerutdanningene og i relevante læreplaner, samt at det bør utvikles undervisningsopplegg for elever om normkritikk (s. 22). Gjennom å oppøve normbevissthet og å fremme kritiske perspektiver på normer som skaper andregjøring, utenforskap og utrygghet, er målet å bidra til å skape nettopp trygge psykososiale skolemiljø.

Normkritiske perspektiver springer ut fra flere maktkritiske teoretiske tradisjoner, som kritisk pedagogikk, postkolonial teori og såkalt «queer theory», på norsk «skeiv teori». Dette er perspektiver som inviterer til kritiske undersøkelser av prosesser som skaper og opprettholder privilegier i gitte kontekster. Denne typen perspektiver søker å trene opp både lærere, elever, skoleledere og forskeres blick til å bli oppmerksom på, og å undersøke, både egne og andres privilegier, enten disse er knyttet til kultur, religion, hudfarge, sosial bakgrunn, kjønn, funksjonalitet eller seksualitet. Litt enkelt sagt kan vi kanskje si at det handler om å oppøve *normbevissthet* for å kunne være *normkritisk*. På den måten kan man utfordre normer som bidrar til andregjøring, ekskludering og diskriminering, og normer som hindrer mangfold og trygg identitetsutvikling. Normbevissthet er en viktig komponent i læreres arbeid med å utvikle perspektiver som bidrar til inkludering, likebehandling og antidiskriminerende undervisning.

Men hvordan kan normkritiske perspektiver konkret brukes i utdanningskonteksten? Jeg skal straks diskutere normkritiske perspektiver nærmere, men la meg i første omgang kort fortelle om en situasjon hvor normbevissthet kan gjøre en forskjell:

På 5. trinn øver elevene gjerne på kj-lyder. Sist høst kom min egen femteklassing hjem med et ark med oppgaver hvor det skulle fylles inn riktig ord med kj-lyd. En av setningene på arket var som følger: «Plagg som gutter ikke pleier å bruke». Elevene skulle åpenbart fylle inn «kjole» ettersom de andre alternativene var «kjølenskap» og «kjøtt». Vanligvis pleier

jeg ikke blande meg inn i. Men denne gangen endret jeg oppgaven og skrev i stedet følgende: «Plagg som mange bruker for å pynte seg».

Noen vil sikkert synes at det får være grenser for mas. Det er jo riktig at de fleste gutter ikke pleier å bruke kjole, så det kan da ikke være så farlig? Men poenget er at oppgaver etter mitt syn bør åpne opp elevenes perspektiver og mulighetshorisonter framfor å reproducere forståelsesmåter og normer som er begrensende. Oppgaver bør synliggjøre flere muligheter og åpne dører framfor å holde fast ved det gamle av gammel vane. Og for noen gutter er det dessuten ramme alvor at de svært gjerne vil gå i kjole. Og for noen jenter er det ramme alvor at de helst vil slippe. Normbevissthet ved utarbeiding av denne typen oppgaveark kan bidra til inkludering og til å åpne for et mangfold som kan skape trygge skolemiljø for flere.

Varig bevisstgjøring

Den normkritiske pedagogikkens overgripende ambisjon er «å skape varig bevissthet om samfunnsmessige maktrelasjoner som det går å overføre til situasjoner utenfor klasserommet», skriver Viktorija Kalonaitytė i boken *Normkritisk pedagogik för den högre utbildningen* (2014, s. 8, min oversettelse fra svensk). Etter mitt syn framhever hun her to helt sentrale poenger ved en normkritisk tilnærming i skolen. For det første er det et mål at den maktkritiske og normkritiske bevisstheten som elever og studenter utvikler, skal være varig. Det vil være snakk om en holdning, en oppmerksomhet og en ryggmargsrefleks som de har med seg videre i livet og som ikke går over når de er ferdige med grunnskolen eller med lærerutdanningen. For det andre er det, i forlengelsen av det første, avgjørende at den normkritiske kompetansen og bevisstheten også kan anvendes på andre arenaer i livet, utenfor klasserommet. Dette bidrar til å gjøre dette til en varig bevissthet og en varig bevisstgjøringsprosess.

For at elever, studenter og undervisere på ulike nivåer skal kunne utvikle en varig normbevissthet kreves det imidlertid en gjennomgående og integrert pedagogisk innsats. Det er ikke tilstrekkelig

å kun føye til en enkelt undervisningsøkt eller forelesning om normer og makt, eller å legge til en artikkel til det ordinære pensumet. Kalonaityté peker på at i tillegg til normkritisk pensumlitteratur, er det nødvendig med læringssituasjoner hvor nye perspektiver kan bearbeides, inkludert anledninger til å drøfte kritiske analyser av egne normative posisjoner og implisitte normer i emner og pensum. Denne typen arbeidsprosesser bør dessuten gå over tid (2014, s. 9). På denne bakgrunn kan normkritisk pedagogikk forstås som «både en epistemologisk hållning och en pedagogisk filosofi. Den ställer krav på utövaren, både i form av engagement och som teoretisk belästheth.» (Kalonaityté, 2014, s. 9).

Normkritiske perspektiver springer, som nevnt, ut fra blant annet kritisk pedagogikk. Astrid Tolo skisserer i boka *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (Westrheim & Tolo, 2014), to teoretiske innganger til å forstå politikktutforming, nemlig *problemløsningsteori* og *kritisk teori* (Tolo, 2014, s. 104). Dette skillet kan også bidra til å tydeliggjøre forskjeller mellom normkritiske perspektiver og tilnærminger som legger vekt på problemløsning framfor varig bevisstgjøring. Problemløsningsteori tar, ifølge Tolo, «utgangspunkt i de eksisterende strukturene og forestillingene om hvordan ting fungerer i et gitt system eller en gitt praksis» (s. 104). På denne bakgrunn blir eksisterende sosiale relasjoner og maktforhold i en institusjon, som for eksempel i skolen, brukt som ramme og utgangspunkt for å løse konkrete problemer, framfor at man fokuserer på årsaker til problemer. Med utgangspunkt i kritisk teori går en imidlertid inn i analysene på en annen måte: «i stedet for å studere hvordan ting fungerer i et gitt system, så stiller en spørsmål ved hvorfor systemet har blitt som det har blitt. Hvordan og hvorfor ble politikken og praksisen etablert? Hvilke prioriteringer blir gjort, og på bakgrunn av hvilke tolkninger av samfunnet?» (Tolo, 2014, s. 105). En avgjørende forskjell mellom en problemløsende tilnærming og en kritisk tilnærming er med andre ord at en kritisk tilnærming innebærer å stille maktkritiske spørsmål for å forstå hvordan ulike praksiser har

blitt etablert, og hvorfor ulike forståelsesmåter har forrang eller blir tatt for gitt.

Fokus på endringsmuligheter

En sentral komponent i en normkritisk tilnærming er det som kan kalles en sosialkonstruktivistisk forståelsesmåte. Innenfor humaniora og samfunnsvitenskap er dette en utbredt tilnærming, og den er høyst relevant også i utdanningsfeltet. Det er riktignok ulike retninger innenfor konstruktivistisk teori, og forskjellene handler gjerne om hvor sterkt styrende det samfunnsmessige anses å være i forhold til det individuelle, «eller hvor stort spillerom individet anses å ha for sine identitetsprosjekter» (Priour 2002, s. 4). Men en sentral komponent, uavhengig av visse forskjeller, er det *å stille spørsmål ved generaliseringer*.

En sosialkonstruktivistisk tilnærming innebærer en grunnleggende relativisme, nemlig tanken om at *det kunne vært annerledes*. En slik «kulturell relativisme» innebærer imidlertid ikke en umiddelbar «individuell relativisme». Tvert imot er det relativt begrenset hvor «fritt» den enkelte kan skape sin egen identitet ettersom mennesker konstruerer og forstår sine identiteter gjennom samhandling med andre. Det er svært vanskelig, for ikke å si umulig, å ikke forholde seg til andres fortolkninger av en selv. Dette gjelder ikke minst identiteter og selvforståelser som har et kroppslig utgangspunkt, det vil si knyttet til «tegn på kroppen» (Søndergaard 1996), som for eksempel kjønnsmarkører og hudfarge. De fleste fortolker seg selv i større eller mindre grad i samsvar med andres fortolkninger av en, og dette illustrerer at «kroppens tegn har sterke sosiale betydninger og disse betydningene er det vanskelig for enkeltindivider å frigjøre seg fra» (Priour, 2002, s. 5). Samtidig foregår det kontinuerlige forskyvninger i både kulturelle og individuelle fortolkninger. Det er sjelden *helt* gitt og forutsigbart hvilke betydninger ulike kroppstegn vil få for den enkelte, eller hva det vises til eller innebærer når noen omtales som for eksempel «gutt» eller som «hvit». Det «å være gutt» eller «å være hvit» kan kort og godt bety mange forskjellige ting. Dette har sammenheng med at det er en rekke ulike faktorer som

samtidig har betydning for hvilke muligheter mennesker har og får, og for hvilket liv den enkelte kan komme til å leve. En tilnærming som legger vekt på relasjoner mellom ulike statuser omtales gjerne som *interseksjonalitet*. Dette viser til en forståelse av at ulike forhold må ses i sammenheng med hverandre dersom man skal forstå både strukturelle forhold som skaper diskriminering og utsatthet, og den enkeltes situasjon. Enkelt sagt vil det å være fattig eller det å ha en funksjonsnedsettelse kunne oppleves på ulike måter hvis du samtidig er kvinne og har innvandrerbakgrunn, eller hvis du samtidig er mann og har majoritetsbakgrunn.

Med utgangspunkt i en normkritisk og konstruktivistisk tilnærming vil man kontinuerlig bli minnet på betydningen av å stille spørsmål ved generaliseringer og problematiske stereotypier. Dette innebærer å stadig spørre «Kan det forstås på andre måter?» «Kan man tenke seg at det kunne vært annerledes?» «Hvorfor oppfattes dette som naturlig? Må det være sånn?» Svaret er som oftest: Det *kunne* også vært annerledes.

La meg illustrere dette ved hjelp av et konkret eksempel. For et par år siden hørte jeg en finsk forsker fortelle om en situasjon hun hadde observert i forbindelse med sitt forskningsarbeid:¹ En lærer kom inn på lærerværelset sammen med en elev. Eleven, en jente med etnisk minoritetsbakgrunn, var klissvåt etter lek utendørs, og læreren prøvde å finne tørre klær som hun kunne låne. Eleven fikk tilbud om å låne en bukse, men mente selv at det var umulig for henne som jente å bruke den. Bukser var ikke i tråd med de klesnormer som gjaldt for jenter i hennes familie. Forskeren overhørte oppgitt sukking blant lærere: «Det kunne da ikke være så farlige med disse kulturelle kleskodene!» «Ærlig talt, hvorfor kunne hun ikke bare ta på seg den buksa?»

Sett nå at en gutt kom inn på lærerværelset i følge med en lærer, og trengte å låne tørre klær. Kanskje var alt de hadde å tilby en tørr kjole. Var det i det hele tatt noen som ville tilbudt ham å låne den? Og var det noen av lærerne som ville rynket på nesa hvis han vegret seg for å ta den på? I prinsippet er det jo helt parallelle kulturelle mekanismer som er i spill her. Det er ikke noe annet

enn noen gitte, kontekstuelle, kulturelle normer som tilsier at gutter ikke bruker kjole.

Poenget mitt i denne sammenhengen er ikke å drøfte de ulike kulturelle normene. Poenget er på den ene siden å peke på at ulike normer, som for ulike grupper av mennesker kan framstå som både selvsagte og naturlige, vanligvis er kontekstuelle og i stadig endring. På den andre siden er poenget å vise hvordan *majoritetens normer* og forståelsesmåter vanligvis slipper å forklare seg, ikke krever noen begrunnelse, og nettopp derfor framstår som selvsagte og naturlige. En normkritisk tenkemåte inviterer imidlertid til å avdekke og utfordre majoritetsprivilegier og maktforhold og å vise fram det mangfoldige og foranderlige; det *kunne* vært annerledes.

Kritisk mangfoldskompetanse

Det er, som nevnt innledningsvis, god grunn til å se normkritiske perspektiver i sammenheng med et økende fokus på mangfold i dagens norske skole og samfunn. Dette har på den ene siden sammenheng med at normkritiske perspektiver springer ut fra teoretiske perspektiver som nettopp ønsker å synliggjøre og løfte fram mangfold og å bidra til å skape rom for større mangfold. For det andre setter normkritiske perspektiver fokus på majoritetsnormer, majoritetsprivilegier og forhold mellom majoriteter og minoriteter. Dette siste er sentralt også innen det jeg vil kalle *kritisk mangfoldskompetanse*.

Det kan imidlertid være verdt å stoppe opp ved begrepet mangfold. «Mangfold» har langt på vei erstattet begrepene «multikulturell» og «flerkulturell» i utdanningspolitiske sammenhenger de siste par årene, og kan framstå som et fargerikt og ufarlig uttrykk. Kariane Westrheim har påpekt dette og spør om «bruken av betegnelsen 'mangfold' bare [er] en ny måte å pakke inn uenighet, disharmoni og strukturell forskjellighet på?» Det hjelper lite å bytte ut ord og begreper hvis ikke innholdet i nye begreper drøftes og avklares, hevder hun (Westrheim, 2014, s. 35). En uklar bruk av begrepet mangfold og en bruk av begrepet som vektlegger «likhet og harmonisk mangfold», kan tvert imot bidra til å «tilsløre

uenighet og strukturell ulikhet» (Westrheim og Hagatun, 2015, s. 169).

Jeg er enig med Westrheim i at det er all grunn til å problematisere en uklar og tilslørende bruk av mangfoldsbegrepet. Når jeg likevel foreslår at begrepet «mangfoldskompetanse» kan være nyttig, er det derfor en forutsetning at ulike maktkritiske perspektiver er en sentral og selvsagt del av den mangfoldskompetanse jeg argumenterer for. Den avgjørende fordelene ved mangfold versus «flerkulturell» eller «multikulturell», er at mangfold – på engelsk *diversity* – etter mitt syn inviterer til en interseksjonell og breiere tilnærming. Mangfoldsbegrepet åpner for et bredt og parallelt fokus på ulike maktforhold, identitetskategorier og forskjellsskapende- og andregjørende prosesser, knyttet til både religion, etnisitet, funksjonalitet, seksualitet, kultur og kjønn. Dette er mulig når kritisk pedagogikk, kritisk flerkulturell pedagogikk, queer-pedagogikk og feministisk pedagogikk informerer hverandre og trekker i samme retning, slik det kommer til uttrykk innen normkritiske perspektiver og kritisk mangfoldskompetanse.

Avslutning

Normkritiske perspektiver og kritisk mangfoldskompetanse kan bidra til å skape trygge skolemiljø og til å utvikle antidiskriminerende undervisning. Som antydning innledningsvis, kan denne typen perspektiver dessuten ses i sammenheng med skolens demokratiundervisning. Janicke Heldal Stray har argumentert for at demokratiundervisning i skolen kan knyttes til tre dimensjoner: undervisning *om, for og gjennom* demokrati (Stray, 2011, se også Biesta, 2006 og Biseth, 2014). Undervisning *om demokrati* legger vekt på å lære elevene om det politiske systemet både i Norge og verden, slik at elevene kan bli informerte medborgere. *Opplæring for demokrati* er i derimot knyttet til utvikling av verdier og holdninger, og utvikling av kritisk tenkning inngår som et sentralt element her. Den typen varig makt- og normkritisk bevissthet som normkritiske perspektiver og kritisk

mangfoldskompetanse søker å utvikle, kan inngå som en sentral del av skolens arbeid med kritiske tenkning, og som et viktig aspekt ved undervisning for demokrati.

NOTER

- 1 Jeg vet dessverre ikke navnet på denne forskeren. Dersom jeg visste hvem hun var, ville hun blitt behørig kreditert for eksemplet.

LITTERATUR

- BIESTA, G.J.J. (2006). *Beyond learning: democratic education for a human future*. Boulder, Colo: Paradigm.
- BISETH, H. (2014). Må vi snakke om demokrati? I: J. Madsen & H. Biseth (Red.), *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KALONAIITYÉ, V. (2014). *Normkritisk pedagogik – för den högre utbildningen*. Lund: Studentlitteratur.
- KUMASHIRO, K. (2002). *Troubling Education*. New York: Routledge Falmer.
- NOU 2015:2. *Å høre til: virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- PRIEUR, A. (2002). Frihet til å forme seg selv? En diskusjon av konstruktivistiske perspektiver på identitet, etnisitet og kjønn. *Kontur*, 6, 5-12
- RØTHING, Å. & SVENDSEN, S.H.B. (2009). *Seksualitet i skolen: perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Damm.
- STRAY, J.H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- SØNDERGAARD, D.M. (1996). *Tegnet på kroppen. Køn: koder og konstruksjoner blant unge voksne i Akademia*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- TOLO, A. (2014). Utforming av utdanningspolitikk på det flerkulturelle området. I: K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold* (s. 96-118). Bergen: Fagbokforlaget
- WESTRHEIM, K. (2014). Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold: om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 27-55). Bergen: Fagbokforl.
- WESTRHEIM, K. & HAGATUN, K. (2015). Hva betyr «kompetanse for mangfold» i utdanningssystemet? Et kritisk perspektiv på mangfoldsdiskursen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3-4, 168-180.



Åse Røthing er professor ved Høgskolen i Oslo og Akershus hvor hun underviser ved masterprogrammet «Master i flerkulturell og internasjonal utdanning» ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. Hun har de siste årene forsket på hvordan ulike minoritetsgrupper, knyttet til både etnisitet, religion, kultur og seksualitet, behandles i skolens lærebøker og læreplaner, og er opptatt av hvordan lærerutdanningen kan bidra til å gi studentene relevant kompetanse på disse områdene.

Stress blant barn og unge

■ AV TORE BRØYN

Stadig flere barn og unge ser ut til å oppleve stress i den grad at de har behov for hjelp fra helsevesenet. Skolen bidrar sannsynligvis til denne utviklingen, og det er nødvendig at skole og helsevesen nå går sammen for å finne ut hvordan man kan snu denne utviklingen, sier avdelingsoverlege og professor Trond H. Diseth ved Rikshospitalet.

Stress er en naturlig del av livet, og vi må alle oppleve stress av og til, sier Diseth. Hver gang barnet skal bevege seg videre over i et nytt utviklingstrinn for nye ferdigheter og ny innsikt, vil det nødvendigvis bli utfordret, og dermed oppleve stress i større eller mindre grad. Problemet oppstår når vi utsetter barnet for situasjoner som overskrider dets kapasitet og mulighet til å skape mening og sammenheng. Denne form for stress blir uoverkommelig og uløselig,

og det medfører at barnet ikke klarer å gjøre opplevelsen til en nyttig erfaring til senere bruk. Erfaringen kan da i stedet bli lagret som kroppslige, sansemessige og følelsesmessige delhukommelser som får leve sitt eget liv og som ikke kan uttrykkes gjennom et verbalt språk.

Kroppens eget språk

Når barnet dermed ikke innehar et verbalt språk for å uttrykke belastninger og følelser, så begynner i stedet

kroppen å kommunisere med sitt eget språk. Dette kroppslige språket kan være smerter i mage, hode eller rygg, eller generell tretthetsfølelse. I de mest alvorlige tilfellene kan uttrykksformen være kramper, lammelser, blindhet og døvheter. Når barnet får profesjonell hjelp med «å oversette» det kroppslige uttrykket til verbalt språk, så kan disse symptomene forsvinne.

Diseth anslår at rundt 30 prosent av alle barn og unge erfarer kroppslige plager på grunn av stress, 10–15 prosent av disse er så alvorlige at de trenger hjelp fra helsevesenet. De mest alvorlige tilfellene, med lammelser o.l., utgjør under én prosent. Selv har hans klinikk 40 til 60 slike tilfeller hvert år.



- Jeg er ikke i tvil om at man bruker tester og prøver for å skape mer læring, man øker presset for å få elevene til å yte mer. Men jeg tror man i stedet kan oppleve at presset samlet sett kan bidra til det motsatte resultat. Barn som ikke lenger takler situasjonen, vil heller ikke lære og utvikle seg slik man ønsker; slik formålet i opplæringsloven også understreker, sier Diseth.



400 prosent økning på 5 år

Når Diseth anslår at stressproblemer blant barn og unge øker, så er det basert på erfaringer fra hans egen klinikk. I løpet av de fem siste årene

har antallet henvendelser økt med 400 prosent. Det er selvfølgelig en mulighet at økningen kommer fordi folk i større grad melder inn slike plager til helsevesenet, men med en så stor

økning mener Diseth at man temmelig sikkert kan slå fast at også selve forekomsten av stressplager er i vekst.

Han mener også at man har indikasjon på hvilke faktorer som skaper denne økningen. Ulike former for alvorlige traumer og overgrep, og fastlåste skilsmisse- og lojalitetskonflikter i familier har vært og er fortsatt viktige grunner til stressrelaterte tilstander hos barn. Men disse formene for stress ser ut til å være ganske stabile. Det som nå øker, er stress forbundet med krav som ikke er tilpasset barnets evner, alder eller nivå og krav som ikke er tilpasset barnets følelsesmessige behov.

Felles trekk ved stressrelaterte plager

Utgangspunkt: Barn har behov for basal trygghet gjennom oversikt, forutsigbarhet, kontroll. Dette er avgjørende for barns psykologiske utvikling

Situasjon: Psykologisk stress truer barnets behov for oversikt, forutsigbarhet, kontroll

Mekanisme: Påkjenningen/stresset/traumet har overskredet barnets kapasitet til å skape mening og

sammenheng; stresset blir uoverkommelig.

Resultat: Kroppslig uttrykksform: «kroppens språk» når verbalt språk for følelser og belastninger mangler

Behandling: Oversette/ sette ord på de kroppslige reaksjonene

(Fra Trond H. Diseths foredrag i Utdanningsforbundet 8.-9. juni 2016)

Stress koster samfunnet dyrt

Denne økningen bør tas på alvor, ikke bare fordi den skaper ubehag blant

dem det gjelder. Økende stress blant barn og unge påvirker også barn og unges mulighet for å gjennomføre opplæring, og ikke minst, stressrelaterte lidelser legger også beslag på betydelige ressurser innenfor helsevesenet. Mellom 10 og 15 prosent av henvendelsene til fastleger har med stressrelaterte tilstander å gjøre. Barnepoliklinikkene opplever at opptil 50 prosent av henvendelsene har stress som utgangspunkt.

Dette er ressurser som samfunnet kunne hatt behov for å utnytte til andre formål. Dessuten er det ifølge Diseth en helt unødvendig ressursbruk. – Vi vet hva som skaper stress, og vi vet hva vi kan gjøre for å minske stressnivået blant barn og unge, sier han.

Oversikt, forutsigbarhet og kontroll

– Mitt mantra er at barn og unge i kraft av sin utvikling har et eksistensielt behov for trygghet gjennom oversikt, forutsigbarhet og kontroll, sier Diseth og nevner fire momenter som

skolen bør være spesielt oppmerksom på når det gjelder å ivareta slike rammebetingelser for en god oppvekst.

For det første trenger barn kontinuitet i sin voksenkontakt.

– Det vil påvirke barn negativt hvis de stadig må forholde seg til nye lærere, enten fordi læreren stadig blir byttet ut, eller fordi ansvaret er fordelt på mange lærere. Den klassiske klasseforstanderen med ansvar for en ikke altfor stor gruppe barn, er den beste modellen for å unngå stress, sier Diseth. Men lærere han er i kontakt med, forteller at de opplever at tid er blitt en knapphetsressurs. Skolehverdagen er blitt så preget av faste oppgaver, rapporteringer m.m. at læreren ikke får tid til å bygge opp relasjon til barna.

– De vet hva de skal gjøre, men de finner ikke tid til å gjennomføre det, sier Diseth.

Et annet moment er forutsigbarhet når det gjelder det fysiske rom og sosialt miljø. For barn er det bra å få

opplæring sammen med noen faste klassekamerater i faste og trygge omgivelser. Det å stadig sette sammen og dele opp grupper kan nok for skolens side oppleves som hensiktsmessig, men kan altså skape en opplevelse av utrygghet og stress.

Det siste aspektet er måten vi vurderer barn på.

– Jeg er personlig for prøver og karakterer, de er en nødvendig del av skolens virksomhet. Men når barnet blir testet for ofte, så vil det gå galt. Barn har behov for å kunne prøve og feile under trygge omstendigheter, dessuten må de få tid til å utvikle sosiale relasjoner, ikke minst til læreren. Mange barn som jeg har kontakt med, opplever at det de gjør aldri er godt nok, at de blir testet så ofte at de ikke får pusterom, sier Diseth.

Han forteller at spesialpedagogene i teamet hans stadig må gjenta det samme budskapet når de skal tilbakeføre elever til skolen: Ikke tenk på prestasjoner før eleven er klar for det, ta en pause i testingen. Men det viser seg at for mange skoler er det vanskelig å akseptere at elever skal gå i en periode uten å gjennomføre tester, prøver og karaktersetting.

Trenger dialog mellom skole og helsevesen

Diseth mener det viktige nå er å få satt det økende stressnivået og helseplagene blant barn og unge på dagsordenen og få til en dialog mellom helsevesen og skolen. Selv han har fått klarsignal for å drive mer oppsøkende virksomhet på skoler, og avdelingen arbeider for å ansette flere spesialpedagoger som kan bidra til dialogen mellom helsevesen og skole.

Narsissistisk tidsalder

Målet er selvrealisering og det på raskest mulig tid. Å ha aktive, flinke og lykkelige barn blir en del av denne vellykketheten foreldre kan spille seg i. De fleste foreldre vil sitt barn det aller beste; det er ikke viljen, men måten og metoden det skorter på.

- Barn blir i dag gjerne fraktet til 2–3 aktiviteter etter skoletid.
- Barna skal realisere alt det foreldre ikke rakk, men blir forstrukket.
- Å kutte aktiviteter er ikke så utfordrende for barnet som for

foreldrene; som har mye av sitt sosiale nettverk gjennom barns fritidsaktiviteter.

- Å kjede seg oppfattes som en trussel mot foreldrerollen, de oppfatter det som at de «ikke har lyktes i aktivisering av barna». Redsel for kjedsomhet blir dermed også en kilde til stress for barn.

(Fra Trond H. Diseths foredrag i Utdanningsforbundet 8.-9. juni 2016)

SETT ^{ij}

28.-29. nov. 2016
Norges Varemesse, Lillestrøm

Møteplassen for moderne og innovativ læring

Velkommen til Skandinavias største fagkonferanse

SETT ønsker å tilby lærere, skoleledere, styrere og skoleeiere det mest interessante og innovative man finner i Skandinavia. Hensikten med konferansen er å gi deg nye, interessante ideer til hvordan du praktisk og konkret kan utvikle både deg selv, skolen eller barnehagen i nye, spennende retninger.

SIMEN SPURKLAND

*Workshop – Å forløse matematikken
– hvordan operasjonalisere
utforskende matematikk?*



JANNE AASEBØ JOHNSEN

*Nettvett – kan vi som lærere gjøre
noe, eller har toget allerede gått?*



HÜLYA BASARAN

Nyankomne elever i klasserommet



CHRIS LEHMANN

*Leading, Learning and
the Modern School*

Meld deg på nå! www.settdagene.no

Samarbeidspartner



Kompetanseparters



Arrangører





Og bakom står læreren

Lærerkompetanse i møte med samspills- og atferdsvansker

■ AV GERD GRIMSÆTH OG TOM IRGAN

For elever med samspills- og atferdsvansker er skolen i et livsløpsperspektiv den viktigste sosiale institusjonen for enten integrasjon eller marginalisering i samfunnslivet. Derfor må lærere ha inngående teoretisk kunnskap om samspills- og atferdsvansker. Det dreier seg om å bedre lærerens handlingskompetanse og evne til å bruke skjønn i nye og uforutsette situasjoner.

For å lykkes både i utdanning og i arbeid er det avgjørende for dagens barn og unge at de i tillegg til faglig grunnleggende kunnskap får muligheten til å utvikle sosial kompetanse i grunnskolen

(Frønes, 2013; Ludvigsen, 2015). Det handler om å utvikle kompetanse til å inngå i og lykkes i sosiale relasjoner. Denne kompetansen er sosialt konstruert og sosialt forankret. Sosial kompetanse

øker inkludering i skoleaktiviteter og blant venner. Det motsatte kan føre til marginalisering og tidlig avsluttet skolegang. Nye tall fra både NAV og SSB viser en tydelig sammenheng mellom kort skolegang, lav arbeidsdeltakelse og fattigdomsutvikling i Norge (Langeland, Dokken & Barstad, 2016). Frønes og Strømme (2014) går så langt som å betegne grunnskolen som en marginaliserings-generator.

Skolens mål er å gi barn og unge kompetanse til å ta hånd om seg og sitt liv, og samtidig ha overskudd og vilje til å delta i samfunnsutviklingen (LK-06, generell del). Ludvigsen-utvalgets rapport om elevenes læring i fremtidens skole (2014) legger vekt på samspillet mellom kognitiv, sosial og emosjonell læring. En lærer som skal kunne bidra til å styrke alle elevers muligheter til et sosialt akseptabelt liv og forebygge og redusere marginalisering og ekskludering av enkeltelever i skolesystemet, må ha den nødvendige pedagogiske kompetansen.

Skolens ansvar for å sosialisere barn og unge gjør at det må rettes fokus mot læreres kunnskap om elevers sosiale kompetanseutvikling. For barn og unge som har utfordringer med samspill og som står i fare for å utvikle eller har utviklet atferdsvansker, er grunnskolen den viktigste institusjonen som kan endre dette. Denne artikkelen tar for seg hva samspills- og atferdsvansker er, og hvilken lærerkompetanse som behøves i møte med slike vansker.

Begrepene som beskriver vanskene

Begrepene samspillsvansker, atferdsvansker og antisosial er alle klart definert, selv om overgangene er glidende. *Samspillsvansker* viser til manglende forståelse og strategier for å delta positivt i det sosiale samspillet. *Atferdsvansker* viser i større grad til normbrytende handlinger som utøves i ulike sosiale sammenhenger og pågår over tid. *Antisosial atferd* er vedvarende normbrytende og skadende handlinger for en selv og for andre på flere avgjørende arenaer, som i hjemmet, i skole og i fritid (Nordahl mfl., 2005).

Samspillsvansker og atferdsvansker er begreper som ofte brukes om hverandre. Samspills- og atferdsvansker handler enkelt sagt om vansker i samhandling med andre mennesker. Elever som ikke tilegner seg den nødvendige

handlingskompetansen, kan oppleve å bli sosialt marginalisert. De vil ofte oppleve å bli utestengt av andre i lek, ha vansker med å få venner, vansker med å samarbeide med andre elever eller vansker med å ta imot beskjeder og instruksjon fra lærere. Opplevelsen av å ikke lykkes sosialt kan bidra til en negativ identitetsutvikling.

Generelt viser forskning knyttet til samspills- og atferdsvansker hos barn at det er ulike årsaker til at de utvikler atferdsproblemer i løpet av oppveksten, men at vanskene kan ha felles uttrykksformer (Aasen mfl., 2002). Manglende samhandlingskunnskaper kan for noen fremtre i tidlig alder. For andre utvikler vanskene seg etter hvert som kravene til samhandling, oppmerksomhet og situasjonsbestemt atferd øker.

Uten målrettet forebyggende innsats kan samspills- og atferdsvansker i løpet av ungdomstiden utvikle seg til antisosial atferd i form av vold, rusmisbruk og kriminalitet. Utviklingen av antisosial atferd kan betraktes som en sosial læringsprosess som skjer på bakgrunn av ulike risikofaktorer, men som utvikler seg gjennom samhandling. I et transaksjonelt perspektiv på læring, som er det dominerende innen forskning på atferdsvansker, utvikler vanskene seg som vedvarende transaksjon mellom individuelle faktorer og miljø (Hill, 2002; Kloep & Hendry, 2003; Kvello 2012). Dette perspektivet gir skolen et stort medansvar for å forhindre en eskalering av atferdsvanskene.

Skolers møte med samspills- og atferdsvansker

De siste årene har det vært en tydelig politisk vilje til å styrke tilrettelagt opplæring for elever med ulike typer lærevansker innenfor rammen av ordinær undervisning. Samtidig har vi sett en annen praksis med alternative tiltak for elever med atferdsvansker få utvikle seg utenfor den ordinære skolen (Ogden, 2015). Det etableres stadig segregerte og tilrettelagte opplæringsløp for å hjelpe den enkelte elev eller skjerme den ordinære undervisningen. Spriket i politiske intensjoner og i praksis for denne gruppen elever kan sees på som et kompetanseproblem. Når skolene ikke besitter den nødvendige kompetansen om samspills- og atferdsvansker, løser de problemene med å organisere seg bort fra dem, fremfor å jobbe pedagogisk med dem. Det fører til at elever med samspills- og



atferdsvansker i ulik grad går glipp av samhandling med elever som har god sosial kompetanse.

Samtidig har vi de senere år sett en utvikling av sosialteknologi innenfor den ordinære skolen der programmer for endring av sosial kompetanse har blitt styrende. Slik får vi et instrumentalistisk perspektiv på danning og læring. I stedet for å satse på å utvikle lærerens kompetanse, satser en på «manualer og håndbøker» i form av programmer. De fleste grunnskoler jobber i dag etter ulike programmer rettet mot læringsmiljø og sosiale ferdigheter. Ferdigstrukturerte programmer kan ikke kompensere for manglende faglige kunnskaper om atferdsvansker og dertil hørende pedagogisk kompetanse hos lærerne. Handlingsregler er sjelden løsningen på hvordan lærere bør handle i ulike situasjoner (Grimen & Molander, 2008; Werler, 2013). En oppskriftsmessig pedagogisk metode overser en praksis der eleven som subjekt skal stå i sentrum (Biestra, 2014). Biesta fremhever elevens personlighet som utgangspunktet for sosialisering og danning. Hver enkelt elev og enhver situasjon er unik. Derfor trenger lærerne kunnskap

om årsakene til elevenes manglende kompetanse i samspill for å forstå når det kommer til uttrykk og for å kunne møte elevene der de er til enhver tid.

Hvordan skolen kan møte samspills- og atferdsvansker

Ifølge Martens & Eckert (2000) bør teoretisk kunnskap sammen med empirisk forskning danne grunnlag for å utvikle praksiser hvor det over tid kan dokumenteres at de fremmer sosiale ferdigheter. Slik kunnskap utvider lærerens viten og handlingskompetanse. Internasjonal forskning fra blant annet Hattie (2009) og Marzano (2003) har empirisk vist at lærerens kompetanse i møte med elevene er avgjørende for elevenes læring. Både skolefaglig og sosial læring foregår i kontekstuelle relasjoner. Måten læreren formidler sosiale normer og verdier på, får betydning. Det gir læreren en unik sjanse til å fremme hva og hvordan elevene kan lære sosialt (og faglig). Denne forståelsen av lærerens kompetanse for elevenes læring ser ut til å ligge til grunn for den nåværende norske regjeringens satsing på fagkunnskaper i den nye

femårige lærerutdanningen og gjennom satsingen på videre- og etterutdanningsprogrammet *Kompetanse for kvalitet*. Den samme forståelsen bør også ligge til grunn for å styrke lærernes evne til å fremme elevers sosiale kompetanse og redusere atferdsvansker. Det handler om kvalitet i opplæringen. «Når den ordinære opplæringa er god, er behovet for ekstra tiltak lite» (Haug, 2015a, s. 11). Generell kunnskap og kompetanse om samspills- og atferdsvansker, om mulige årsaker og om forebygging i klasserommet, endrer lærerrollen. Det er videre en tett sammenheng og symmetri mellom lærerrollen og elevrollen (Haug, 2015b).

Betydning av kunnskapsbasert skjønn

Teoretisk kunnskap om samspills- og lærevansker er et avgjørende element for utviklingen av pedagogisk skjønn som del av lærerens profesjonelle praksis. Biesta (2014) beskriver pedagogisk dømmekraft som «selve kjernen i det som foregår i klasserommet og i relasjonen mellom lærer og elev» (s. 159). Det handler om møtet lærer – elev. Det handler om lærerens årvåkenhet og nærvær i selve situasjonen. I møte med elever er ikke alt predikerbart. Atferden i klasserommet er uforutsigbar og ukontrollerbar. Kvernbekk (2015) omtaler det som «tilstedeværelsen av tilfeldigheter» (s. 76). I møte med elever med tilstrekkelig sosial kompetanse eller med atferdsproblemer skal læreren handle relevant pedagogisk. Lærerens teoretiske kunnskapsbase om samspills- og atferdsvansker, samt eventuelle erfaringer, skal sammen med lærerens skjønn danne grunnlag for handling i den aktuelle situasjon. Regler og metodebaserte tiltak kan brukes, men bare i lys av den aktuelle situasjonen. Den kompetente læreren anvender handlingsregler ut fra kontekstens forutsetninger, eksisterende muligheter, mål for sosial læring og ut fra lærerens dømmekraft (skjønn) (Løvlie, 2001).

Skjønnsutøvelse er en ferdighet og en forpliktelse til å avgjøre hvilke handlinger som er relevante, og evnen til å gjennomføre handlingene (Boote, 2006). Kvalifisert skjønn bygger på og tar utgangspunkt i forskningsbasert kunnskap om hva som kan virke. Argumentet for skjønn i lærerprofesjonen er at det trengs fleksibilitet for å tilpasse til det individuelle og til kontekst. Det handler om

det man ikke kan forutse, men som gir læreren en pedagogisk mulighet til å foreta skjønnvalg tilpasset den enkelte elev og kontekst. Det uforutsette krever improvisasjon, kreativitet. «Vi kan derfor ikke uten videre sette i gang et program for å komme det uforutsette ... i forkjøpet» (Torgersen & Sæverot, 2015, s. 21). Aldri så gode planer, aldri så lang erfaring, likevel; elever er uforutsigbare. Å erkjenne det uforutsette i yrket, ha tilstrekkelig kunnskap om sosial læring og atferdsvansker, kan trygge lærere i slike situasjoner der bruk av skjønn er avgjørende.

Lærerens væremåte og handlingskompetanse

Hvordan læreren handler, kommuniserer og samarbeider med elevene er avgjørende. Eleven er avhengig av kvaliteten på samspillet i klasserommet, spesielt med læreren. Læreren må være genuint interessert i eleven som person og i elevens utvikling. Det er i det eksistensielle møtet at den gode pedagogiske praksisen oppstår (Brunstad, 2015). I sin nylig avlagte PhD-grad fremhever Andreas Eriksen (www.hioa.no) at en lærer ikke bare må inneha en forståelsesform som er intellektuell, men også være en lærer som har dedikasjon og følelser knyttet til yrkesutførelsen. Lærere som har kunnskap om atferdsvansker blir i større grad dedikert til møtet med elever som mest av alt trenger å utvikle sin sosiale kompetanse.

Både en metastudie av Hattie (2009) og en annen av Nordenbo mfl. (2008) viser at lærere med relevant kunnskap utvikler en aktuell og tilpasset handlingskompetanse. Kunnskap om atferdsvansker og om utvikling av sosial kompetanse endrer lærerens væremåte, og det skaper bedre forutsetninger for elevens sosiale og faglige læring. Lærere med positive forventninger oppnår høyest effekt. Den læreren som alltid signaliserer: «Jeg tror du klarer det», «jeg har forventninger om god utvikling», kan flytte fjell.

En av de viktigste oppgavene en lærer har, er å skape alternative scenarier for elever som har problemer sosialt eller med egen atferd (Grimsteth og Hallås, 2013). Enhver elev mestrer *noe*. Læreren må ta utgangspunkt i det eleven mestrer sosialt, verdsette det og fremme det. Det handler om å bruke positiv makt. Det betyr å gjøre elever betydningsfulle. Det kan gjøres på flere måter. For

LITTERATUR

- BIESTA, G.J.J.** (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- BOOTE, D.N.** (2006). Teachers' professional discretion and the curricula. *Teachers and Teaching: theory and practice* 12(4), 461–478.
- BRUNSTAD, P.O.** (2015). Nykommeren – fra teoretisk innøvelse til faglig utøvelse i lys av praktisk visdom. I: P.O. Brunstad, S.M. Reinndal, & H. Sæverot (Red.), *Eksistens & Pedagogikk* (s. 109–124). Oslo: Universitetsforlaget.
- FRONES, I.** (2013). *Å forstå sosialisering*. Oslo: Gyldendal
- FRONES, I., & STRØMME, H.** (2014) *Risiko og marginalisering*. Oslo: Gyldendal.
- GRIMEN, H., & MOLANDER, A.** (2008). Profesjon og skjønn. I: A. Molander & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179–197). Oslo: Universitetsforlaget.
- GRIMSÆTH, G., & HALLÅS, O.** (2013). *Undervisningspraksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- HATTIE, J.** (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- HAUG, P.** (2015a). Vilkår for læring. I: P. Haug (Red.), *Eleve- og lærerrolla* (s. 9–26). Oslo: Samlaget.
- HAUG, P.** (2015b). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1, 1–14.
- HILL, J.** (2002). Biological, psychological and social processes in the conduct disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(1), 133–164.
- KLOEP, M., & HENDRY, L.** (2003). *Utviklingspsykologi i praksis*. Oslo: Abstrakt forlag.
- KVELLO, Ø.** (2012). *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- KVERNBEEK, T.** (2015). Om planlegging, predikerbarhet og tilfeldighet. I: G.-I. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 74–89). Bergen: Fagbokforlaget.
- LANGELAND, S., DOKKEN, T., & BARSTAD, A.** (2016). *Fattigdom og levekår i Norge*. NAV-rapport 2016:1. Hentet fra: <<https://www.nav.no/no/NAV+og+samfunn/Kunnskap/Analyser+fra+NAV/Nyheter/forskjellene-%C3%B88ker>>
- LUNDVIGSEN, S.** (2014). Elevenes læring i fremtidens skole. *NOU*, 2014:7.
- LUNDVIGSEN, S.** (2015). Fremtidens skole. *NOU*, 2015:8.
- LØVLIE, L.** (2001). Læreren i våre tanker. I: T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- MARTENS, B., & ECKERT, T.** (2000). The Essential Role of Data in Psychological Theory. *Journal of School Psychology*, 38(4), 369–376.
- MARZANO, R.** (2003). *Classroom management that works*. Alexandria: ASCD
- NORDAHL, T., SØRLIE, M., MANGER, T., & TVEIT, A.** (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NORDENBO, S.E., SØGAARD LARSEN, M., TIFTIKÇI, N., WENDT, R.E., & ØSTERGAARD, S.** (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- OGDEN, T.** (2015). *Sosial Kompetanse og Problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal.
- TORGERSEN, G.-E., & SÆVEROT, H.** (2015). Ny pedagogikk for det uforutsettes tidsalder? I: G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 17–28). Bergen: Fagbokforlaget.
- WERLER, T.** (2013). Profesjonens kjerne? Relasjonen mellom teori og praksis i (ny) norsk lærerutdanning. I: G. Langfeldt, & V. Fusche Moe (Red.), *Å lære å bli lærer* (s. 180–198). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- AASEN, P., ERTESVÅG, S., LEIRVIK, O., & NORDTUG, B.** (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademisk. <<http://www.hioa.no/Aktuelle-saker/Lykkelig-som-engasjert-i-jobben>>

eksempel kan læreren finne frem til hva en elev mestrer sosialt, og benytte seg av eleven som har en slik kompetanse eller egenskap ved passende anledninger. Eller læreren kan notere: Hvilke handlinger fant sted som var relasjonelt gode og hensiktsmessige. Neste dag kan læreren, men i en naturlig setting, vise til gårsdagens handling som hadde effekt. Slike påpekninger er med å bygge mestringsfølelse og selververd hos elever. Og læreren signaliserer at hun la merke til og verdsatte hensiktsmessig atferd og mestring.

Det er lærerens oppgave å vise tro på at endring kan skje, og peke ut veien. Med et slikt grunnlag øker elevens muligheter til ny læring eller interesse for å bidra med akseptabel atferd. Det blir som en spiral. Støttende og forventningsfulle lærere unngår samtidig å vise avmakt.

Bør bli satsingsområde i lærerutdanningen

Gjennom internasjonal og norsk forskning har vi nå god oversikt over hva samspills- og atferdsvansker er, hvordan de kommer til uttrykk, hvordan de utvikler seg og hvordan disse vanskene påvirker livsløpet for den enkelte og kan skape problemer for menneskene rundt dem. Kunnskapen om

samspills- og atferdsvansker bør være et satsingsområde i den femårige lærerutdanningen og et tilbud innen etter- og videreutdanning slik at lærerne på basis av kunnskap utvikler sin handlingskompetanse.



Gerd Grimsæth er cand. paed.spec. og førstelektor ved Høgskolen i Bergen. Hun har lang arbeidserfaring fra grunnskolen og lærerutdanning. Hun er faglig leder av videreutdanningene «Atferdsvansker» og «Veiledning av nyutdannede lærere». Hun har tidligere publisert innen fagfeltene atferdsvansker, nyutdannede lærere, Lesson Study og skjønn i læreryrket.



Tom Irgan er avdelingsleder for yrkesfaglig grunnutdanning og arbeidstrening ved Stend videregående skole i Bergen. Han leder internopplæring i «Pedagogisk arbeid med sosiale ferdigheter» i Hordaland fylkeskommune og underviser på videreutdannings tilbudet «Atferdsvansker» på Høgskolen i Bergen. Han er cand.polit med hovedfag i sosialantropologi og har tidligere jobbet med integrasjonsprosesser hos barn og unge med flyktningbakgrunn og tiltaksutvikling innen barnevern.



Lingit STL+ for iPad

BÅDE BARNE- OG
VOKSENSTEMMER



Lingit

FOR ALLE ELEVER SOM SKAL LÆRE Å LESE OG SKRIVE!

- Vår nye app gjør skrivingen morsom og utfordrende
- Enkelt å jobbe med tekst og bilder i samme dokument
- Velg mellom ulike stemmer i bokstavopplesingen
- Velegnet i lese- og skriveopplæring med STL+

Kom i gang!
Last ned Lingit STL+ fra App Store

lingit.no

Telefon: 73 60 59 22 • e-post: skole@lingit.no

ØNSKER DU Å ANNONSERE I BEDRE SKOLE?

BEDRE SKOLE kommer ut fire ganger i året og er Utdanningsforbundets tidsskrift for pedagogisk debatt, med aktuelle artikler, reportasjer og intervjuer som omhandler pedagogiske og skolepolitiske spørsmål.

Målgruppen er skoleledere i grunnskolen, videregående skole og pedagogisk personale på universitet og høyskole.

Ta kontakt for et uforpliktende tilbud!



Markedskonsulent
Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no
91 19 99 89
24 14 23 30

NÅ UT TIL
107.000
LESERE!
GODKJENT OPPLAG:
105.544
(FMK 2015)



utdanningsnytt.no/diverse/annonseinformasjon



Elever jobber med collage, tankekart og filmatisering i Patterns of Inclusion. Foto: Tenthaus Oslo.

Kunstner i skolen – deltaker eller gjest

■ AV GRY O. ULRICHSEN

Kunstdidaktisk praksis i skolesammenheng bør undersøkes og utvikles, slik at elevene kan få enda mer ut av møtet med aktive kunstnere. Et eksempel viser hvordan kunstnere og lærere kan samarbeide om alternative måter å la elever møte samtidskunst på.

Når elever møter samtidskunst, så ønsker vi gjerne at elevene skal få mulighet til å vise seg fram og uttrykke seg som menneske.¹ Det kunstnerdrevne Tenthaus Oslo, som samarbeider med grunnskoleavdelingen for minoritetsspråklige elever ved Hersleb videregående skole, er et alternativ til mer tradisjonelle former for kunst- og formidlingsmøter.

I antologien *Kunstpedagogikk og kunnskapsformidling* peker Bjørn Rasmussen på hvordan møtet mellom kunst og pedagogikk i mange sammenhenger preges av motsetninger. Kløften mellom pedagogikken og kunsten er, ifølge forfatteren, symptomatisk for hvordan fagfeltene er organisert (Rasmussen, 2013). Sektorene er preget av sterk institusjonsstyring og motstridende interesser som hindrer tilnærminger med rom for at kunstdidaktisk praksis og pedagogikk kan nærme seg hverandre på fruktbare måter. Det handler blant annet om hvordan man definerer kunnskapen som dannes i estetiske prosesser og hvilken betydning den tillegges i de ulike sektorene.

Gjennomsnittseleven i norsk skole møter kunst

og kunstnere hovedsakelig i tre sammenhenger: 1) de har kunst og håndverk to timer hver fredag ettermiddag med lærere som ofte ikke har mer utdanning innen feltet enn fra grunnskolen², 2) de besøker en kunstutstilling på et lokalt museum et par ganger i løpet av grunnskoleopplæringen der de muligens får delta i en verkstedsbasert aktivitet etter formidlerens omvisning³ eller 3) de møter profesjonelle kunstnere gjennom Den Kulturelle Skolesekken (DKS), der oppleggene i stor grad er opplevelsesbaserte og preget av monologisk formidling⁴. I de to sistnevnte fokuseres det oftere på å lære *om* kunst enn *gjennom* og i kunst.

Med denne noe forenklete situasjonsbeskrivelsen som bakteppe, spør jeg om rammebetingelsene Tenthaus Oslo har dannet sammen med Hersleb videregående skole, ivaretar en kontinuitet som gjør det mulig for elevene å bearbeide og personliggjøre erfaringene og kunnskapen de tilegner seg i kunstmøtene. Den finske kunstner, forsker og pedagog Hannah Kaihovirta-Rosvik bruker konseptet *deltakende kunstnere* om kunstnere som ikke kun



bringer inn egen kunstproduksjon eller utstillinger, men aktivt involverer seg i den pedagogiske konteksten de handler innenfor (Kaihovirta-Rosvik, 2009, s. 56). Hvorvidt kunstnere er deltakende eller besøkende får stor betydning for utviklingen av læringspotensialet i kunstmøtene. Gjennom blant annet *Skup* i Oslo DKS, der skolen selv er den viktigste pådriveren i kunstmøtene, *Mestringsprogrammet* ved Kulturskolen i Levanger og Seanses *Kunstnerprogram* utforskes det i dag ulike måter å strukturere møtet mellom skolen og kunstfeltet⁵. Felles for disse tilnærmingene til kunstdidaktisk praksis i skolesammenheng er at de baserer seg på langsiktige og gjensidige forpliktende prosesser mellom aktører fra en pedagogisk arena og kunstfelt, fokus på det lærende individet gjennom forankring i læreplanen og involvering av profesjonelle kunstnere. Ole Marius Hylland, Ola K. Berge og Venke Aure (2012) viser i sin forskning hvordan de samme faktorene bidrar til å heve kvaliteten på kunstmøtene i skolen og øker elevenes utbytte. Tenhaus Oslos og Hersleb videregående skoles samarbeid representerer i denne sammenhengen en alternativ modell i arbeidet med å utvikle fleksible og fruktbare rammebetingelser.

Didaktiske forhold i Tenhaus Oslo

Ved grunnskoleavdeling for minoritetsspråklig ungdom ved Hersleb videregående skole har en fast gruppe elever (mellom 16–20 år) og deres lærere i fire år deltatt i produksjoner og workshops der de på ulike måter har blitt eksponert for samtidskunst gjennom det kunstnerdrevne initiativet Tenhaus Oslo.

I et av kunstmøtene Tenhauskunstnerne selv har gjennomført, *Different Rivers*, lagde de sammen med elevene og lærerne et tremeters relieff som henger på skolen. En av kunstnerne beskriver:

TENTHAUS

Navn: \

Dato: 18-01-12

	JA	NEI	KOMMENTAR
Har du vært på en kunstutstilling?		X	
Kan du navn på en kunstner?		X	Hvem:
Har du noen gang laget en film eller tatt foto som du er stolt over og har lyst å vise?		X	
Liker du å lage ting med hendene?	X		Jeg liker å strekke også
Liker du å arbeide fysisk når du lager ting?			ikke liker jeg å trene
Liker du musikk?	X		
Hva tror du at du kommer til å gjøre på Tenhaus?			Om ja hvordan: Jeg tror skulpturene
Hvis du hadde besøkt med deg fra Norge til ditt hjemland hva ville du vise av kunst eller kultur?			vi skal vise de BABEL eller HAMORABI
Hvordan ville du presentere ditt hjemland til andre?			Si litt om det? Irak er fint land Irak har to elver. Det heter Tigris og Eufrat.
Har du noen forslag av hva vi kan gjøre sammen?			Jeg vil gjøre alt
Kommentar:			

Deltagerundersøkelse 1 Utarbeidet 12.01.2011

Spørreskjema som utgangspunkt for utvikling av *Different Rivers*. Foto: Tenhaus Oslo.



Vi så hva som kanskje manglet i våre tidligere prosjekter og bestemte oss for å gjøre noe praktisk med elevene, noe vi kunne holde på med over lengre tid og som også kunne henge på skolen som et ferdig resultat. Det startet med at vi stilte en del spørsmål. Et av svarene nevnte Eufrat og Tigris. Sammen med det faktum at Akerselva renner forbi ikke langt fra skolen, ble dette et utgangspunkt. Vi undersøkte området gjennom en vandring med elevene der vi fant en del ting som ble støpt i gips. Elevene tok også med seg objekter som vi la inn. Arbeidet med relieffet utviklet seg underveis i prosessen med elevene der de fikk bestemme innenfor de rammene vi ga.

I Tenthau Oslo ser man gjennom utviklingen og gjennomføringen i blant annet *Different Rivers* en refleksiv praksis som er godt integrert på den pedagogiske arenaen og som inkluderer tilbakemeldinger fra skolen (elever, lærere). Didaktiske komponenter som tid, rom og utveksling står fram som definerende element i det systematiske samarbeidet mellom feltene: det lange tidsperspektivet, at man i perioder har atelier på skolen, et fast tilknyttet offentlig visningssted og utveksling mellom kunstner og lærer. Den tilliten og nærheten mellom aktørene som oppstår under disse didaktiske forholdene ser ut til å både åpne

for prosessorienterte undervisningsforløp med ekspressive mål og balansere en kunstnerisk og pedagogisk forankring (Ulrichsen, 2014).

Utprøvende tenkning gjennom praktisk samhandling

Når kunstpraksis utøves innenfor en pedagogisk kontekst, må man spørre seg hva læringen består av, hvordan den oppstår og under hvilke forhold. Hvordan får de didaktiske komponentene tid, rom og utveksling, som konstituerer Tenthau Oslos praksis, betydning for elevenes læring gjennom kunstmøtene?

I *Patterns of Inclusion*⁶, et annet kunstmøte i Tenthau Oslo, deltok elevene i en filmatisering der barnesangleken slå-på-ring visualiserte hvordan et fellesskap ofte defineres ut ifra tanken om at noen utelukkes (Tenthau Oslo, 2014). Filmproduksjonen var også utgangspunkt for to verksteder der enkle oppgaver sirklet inn begreper som tilhørighet, ekskludering, vennskap, lojalitet og frykt. Gjennom collage, tidslinje og tankekart reflekterte elevene rundt: Hvem er jeg i fellesskapet? Hvordan har jeg kommet dit jeg er nå? Elevene fikk en erfaring av kunstverket gjennom verkstedsøvelsene, sammen med deltakelse i filmproduksjonen og det å se det ferdige kunstverket på Høstutstillingen. Ifølge Anna Lena Østern

Elevene arbeider med opptegning av Akerselva i arbeidet med et relieff i *Different Rivers*.

Foto: Tenthau Oslo.

(2013) kan meningsskapingen i en estetisk læreprosess karakteriseres av at noe forandres og et nytt perspektiv åpnes. Dette skjer som et møte med kunst både som form gjennom resepsjon, og som produksjon av et symbolsk uttrykk. En av lærerne, Halvor Frømyr, som har fulgt prosjektet og elevene over fire år, beskriver hvordan mange av elevene strever både med motivasjon og mestningsfølelse når de jobber med tradisjonell klasseromsundervisning. I kunstmøtene skjer det noe med kommunikasjonen mellom elevene.

Lekende lett og uhemmet finner de måter å gjøre seg forstått på. Denne kreativiteten med språket ser ut til å være betinget av at elevene jobber sammen, samtidig som de gjør noe praktisk skapende.

I tillegg til å utvikle ordforråd og norskkunnskaper kan en transformativ kunstnerisk læringsprosess bidra til en strukturell forandring der den lærende begynner å tenke på nye måter. Gjennom den praktiske samhandlingen og dialogen i kunstmøtet i Patterns of Inclusion oppstår muligheter for elevene til å utvikle en abstrakt og metaforisk tenkning. Gjennom en tolkningsprosess ser de seg selv og kunstverkets idé i en større sammenheng (Ulrichsen, 2014). Kunstnerne beskriver hvordan nye elever som kommer inn i gruppen spør: «Hva er dette?» De elevene som har vært med en stund, bruker kunsterfaringene som utgangspunkt for å tolke og spør i stedet: «Hva betyr dette for meg?» Elevene får mulighet til å artikulere, bearbeide og forhandle ambivalens og motstridende erfaringer. Ved å ta i bruk sin egen levde erfaring blir de aktive medspillere i meningsskapingen. Kunnskapen forankres på denne måten i elevenes hverdag og kunstmøtene blir et sted for elevene å konstruere, og synliggjøre for seg selv og andre, en personlig og kulturell identitet som både er fleksibel og i endring (Ulrichsen, 2014).

Kunstmøtene kan også bidra til at læreren øker sin kunnskap om elevens læreforutsetninger. Ulik kulturbakgrunn mellom lærer og elev kan gjøre det utfordrende for læreren å fange opp elevens forkunnskap og dermed vanskeliggjøre tilrettelegging av læringsprosessene i en, for eleven, meningsfull ramme. Dialogen mellom lærer og



Lærer: **Hvorfor har du ikke fortalt meg dette før?!**

Elev: **Hva da?**

Lærer: **At du er så god til dette?**

Elev: **Fordi du ikke har spurt meg før.**

elev i kunstmøtet med *Flatbread Society* (bildet over) viser hvordan elevenes arbeidsprosess i en kunstdidaktisk praksis kan avdekke engasjement som gir kunnskap til læreren om hvordan opplæring i andre fagfelt kan fundamenteres i elevens interesse og livsverden (ibid., 2014).

Østern (2013) skriver ikke bare om hvordan transformativ kunstnerisk læringsprosess kan påvirke elevenes forhold til seg selv, til gruppen eller læreren, men like viktig er det at kunstmøtene kan få en innvirkning på elevenes forhold til samfunnet. I kunstmøtene med Tenthaus Oslo får elevene tilgang til en offentlig arena for meningsskaping og meningsutveksling blant annet gjennom deltakelse på offentlige arenaer som Høstutstillingen. Læreren Frømyr beskriver hvordan elevene i begynnelsen var skeptiske, men at de over tid «kaster seg utpå, bryter barrierer og derigjennom oppnår mestningsopplevelser.» Spørsmål som reiser seg, er om disse erfaringene vil føre til at elevene våger mer i andre ukjente og fremmede sammenhenger. En mulig konsekvens av elevenes erfaring med å delta i den kunstdidaktiske praksisen kan være at de også vil delta på andre offentlige arenaer, og at de dermed utvider sine muligheter til å være med å påvirke omgivelsene rundt seg (Ulrichsen, 2014).

Elever lager flatbrød basert på oppskrifter fra deres hjemland i et offentlig bakehus med Flatbread Society?

Foto: Tenthaus Oslo

Relasjonenes betydning

Å oppnå et utbytte av estetiske erfaringer krever trening (Samuelsen, 2013, s. 37). Utviklingen læreren og kunstnerne beskriver over tid, viser at elevene på Hersleb har fått denne treningen. De har gått gjennom en tilvenningsprosess og dermed opparbeidet fortrolighetskunnskap gjennom kunstmøtene. En mulig forutsetning for denne utviklingen kan være tryggheten som har oppstått i relasjonene mellom kunstner, elev og lærer i løpet av de fire årene samarbeidet har pågått. Jeg har i artikkelen pekt på didaktiske komponenter som legger til rette for å bygge og styrke relasjonene mellom elev–kunstner–lærer. Det vil ikke bare være eleven, men like mye kunstneren og læreren som får et økt utbytte av at læringsprosessene er forankret i forpliktende og gjensidige relasjoner (Sidorkin og Bingham, 2004; Spurkeland, 2011). Kunstnerne i Tenthau Oslo framstår som katalysatorer for prosesser som fremmer ulike former for kommunikasjon og engasjement. Stabile relasjoner bygd over tid ansees som en forutsetning for at aktørene kan gå inn i uforutsigbare, risikofylte og utforskende kunstmøter sammen (Ulrichsen, 2014).

Kultursosiologen Petter Dyndahl (2011) peker på hvordan rammebetingelser og didaktiske valg påvirker muligheten til å dekonstruere, eller å bekrefte stereotyper og negative holdninger i kunstundervisning. Han beskriver også kunstfagdidaktikk som kulturdidaktikk. Dyndahls poeng er at det ikke finnes en nøytral kunstfagdidaktikk – strukturene, organiseringen og modellene speiler og reproducerer kunstsyn, ideologi og verdier. Kunstfagene konstituerer estetiske arenaer for konstruksjon og utøving av kulturell identitet og makt. Ulike didaktiske forhold kan, ifølge Dyndahl, dermed utgjøre signifikante forskjeller når det gjelder hvilken mening som blir en dominerende maktfaktor og hvilken mening som blir marginalisert. Tenthau Oslos kunstdidaktiske praksis viser hvordan ambivalente og problematiske aspekter rundt kultur og identitet kan inkorporeres på en dynamisk måte. For å oppnå dette ser det ut til å være viktig at en stor del av kunstmøtene i Tenthau Oslo introduserer elevene for kunstnere som speiler elevgruppens ulike interkulturelle bakgrunn⁸.

Tenthau Oslo og Hersleb videregående skoles samarbeid viser hvordan kunstdidaktisk praksis kan tilføre mønster av erfaringsbasert dybdeløring og utforskning av kulturell ambivalens i arbeid med meningssskaping. Imidlertid kreves det mer enn sporadiske kunstmøter og opplevelser isolert fra skolehverdagen forøvrig for å oppnå transformasjon. I Tenthau Oslo ser det ut til at det er de stabile relasjonene som gir møtene mellom kunstnerisk praksis og pedagogiske prosesser mening utover det å være en «spennende pause» fra kjernefagene.

Tenthau Oslos praksis gir argumenter for å skape mer oppmerksomheten rundt relasjonene mellom kunstner og lærer når kunstnere deltar på den pedagogiske arenaen. Kaihovirta-Rosvik (2009) peker på behovet for at de ulike yrkesutøverne som skal samarbeide har kjennskap til og innsikt i hverandres fagfelt, og at de får mulighet til å reflektere rundt sin praksis på tvers av fagfeltene. Økt prioritering av tid for utveksling mellom lærer og kunstner ser i samarbeidet mellom Tenthau Oslo og Hersleb skole ut til å ha avgjørende betydning i arbeidet med å skape stimulerende læringsmiljø for elevene.

Overføringsverdi

Er det mulig å finne overføringsverdier fra den spesifikke konteksten Tenthau Oslo jobber i, til en mer generell skolekontekst? Tenthau Oslo flytter for det første den kunstdidaktiske praksisen inn på skolearenaen, til elevenes hjemmebane, samtidig som klasserommet ekspanderer ut på andre læringsarenaer i samfunnet. For det andre forankres samarbeidet i langsiktige og gjensidige forpliktende prosesser mellom skole- og kunstfelt. Det oppstår dermed unike muligheter til å utvikle det tverrfaglige potensialet. Gjennom å styrke relasjonen og den faglige utvekslingen mellom lærer og kunstner vokser det fram en refleksiv, integrert og levedyktig kunstdidaktisk modell som skaper eierskap i begge sektorene (Ulrichsen, 2014).

Samarbeidet mellom Tenthau Oslo og Hersleb videregående ser ut til å vise vei til en pedagogisk praksis som bygger på:

- utforskende læring i organisk utviklede undervisningsforløp med ekspressive mål

- relasjonell forankring som inviterer alle aktører til å gå inn i risikofylte, uforutsigbare møter sammen
- læringsprosesser og kunnskapsproduksjon med lokal tilknytning
- estetisk erfaring for å vekke empati og engasjement
- kollektive prosesser framfor individuell produksjon for å fremme utviklingen av sosial kompetanse
- uttrykk og deltakelse i det offentlige rom

Gjennom å utvikle det tverrfaglige potensialet kan en estetisk tilnærming til læring i større grad oppnås. På denne måten vil kunstmøter framstå som en viktig del av læringen (ibid., 2014).

NOTER

- 1 Artikkelen baserer seg på min masterstudie fra 2014: *Deltakende kunstnere på en pedagogisk arena. En dialogbasert studie som ser på hvordan relasjonelle aspekter utgjør rammeverk for kunstdidaktisk utøvelse*
- 2 Statistikk viser at 30–50 % av kunst og håndverkslærerne ikke har fagutdanning (Allern, 2011).
- 3 Forskning peker gjennomgående på manglende struktur, systematisk organisering og integrert samarbeid mellom kunstinstitusjoner og skole (Aure, Illeris, & Örtegren, 2009; Falk & Dierking, 2011; Samuelsen, 2013)
- 4 Forskning rundt DKS peker på at erfaringene i liten grad settes i sammenheng med skolehverdagen for øvrig eller vurderes som kunnskapsproduksjon (Bamford, 2012; Breivik og Christophersen, 2013; Kalsnes, 2011)
- 5 I Skup er skolen selv den viktigste pådriver fra idé til planlegging, gjennomføring, dokumentasjon og evaluering. Sammen med veilederne fra HiOA finner skolen hvilke kunstnere det skal samarbeides med. <<http://www.dks.osloskolen.no/pub/oslo/main/?cid=7629&aid=7628>> I Mestringsprogrammet arbeider man med kunsthøgskole og grunnskole. <<http://www.levanger.kommune.no/Global/dokumenter/mestringsprogrammet.pdf>> I Seanse arbeider man med å utvikle en *kunstnerlærerpraksis* gjennom kunstnerprogram der profesjonelle kunstnere jobber med og gjennom kunst i skoler eller andre samfunnsinstitusjoner. <<http://seanse.no/teaching-artist/>>
- 6 Kunstmøtet ble ledet av billedkunstneren Mariken Kramer <<http://www.tenthaus.no/om-prosjektet/mariken-kramer---patterns-of-inclusion/>> og <<http://www.tenthaus.no/workshops/patterns-of-inclusion/>>
- 7 Kunstmøtet ble ledet av Flatbread Society som er en del av satsingen på kunst i det offentlige rom i Bjørvika <<http://www.flatbread-society.net/>> og <<http://www.tenthaus.no/workshops/flatbread-society/>>
- 8 En av premissene for å skape en velfungerende interkulturell pedagogikk er at den interkulturelle sammensetningen gjenspeiles på alle nivåer (Lahdenperä, 2004).

LITTERATUR

- ALLERN, S. (2011). Er det plass for kunsthøgskolen etter PISA? *Kunstloftet, Maitekst 2011*. Hentet 01.02.2012 fra <http://kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/asset_publisher/wS73/content/kl-artikkel-allern-maitekst>
- AURE, V., ILLERIS, H., & ÖRTEGREN, H. (2009). *Konsten som læreresressurs: Syn på lærende, pedagogiske strategier og sosial inklusjon på nordiske konstmuseer*. Skärhamn: Nordiske akvarellmuseet.
- AURE, V., BERGE, O.K., & HYLLAND, O.M. (2012). *Infrastruktur for kvalitet? Evaluering av seanse – senter for kunstproduksjon* (TF-rapport nr. 309). Hentet 01.04.2013 fra <<http://www.tmforsk.no/publikasjoner/filer/2172.pdf>>
- BAMFORD, A. (2012). *Kunst- og kulturopplysning i Norge 2010/2011: Sammendrag på norsk av kartleggingen «Arts and cultural education in norway»*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- BREIVIK, J.-K. & CHRISTOPHERSEN, C. (2013). *Den kulturelle skolesekken*. Oslo: Kulturrådet. Cohen Evron, N. (2007). Conflict and peace: Challenges for arts educators. I: L. Bresler, M. Espeland & E. Olsen (red): *International handbook of research in arts education* (s. 1031-1044). Dordrecht: Springer.
- DYNDALH, P. (2011). Kulturteoretiske perspektiver på musikkdidaktisk forskning. I: P. Dyndahl, T.O. Engen & L.I. Kulbrandstad (red): *Lærerutdanningsfag, forskning og forskerutdanning. Bidrag til kunnskapsområder i endring* (s. 185-221). Vallset: Oplandske bokforlag.
- FALK, J.H., & DIERKING, L.D. (2013). *The museum experience revisited*. Walnut Creek, Calif.: Left Coast Press.
- KAIHOVIRTA-ROSVIK, H. (2009). *Images of imagination: An aesthetic approach to education*. (Doktorgradsavhandling), Det pedagogiske fakultet, Åbo Akademi, Åbo.
- KALSNES, S. (2011). Trenger vi kunstpedagogikken? *Kunstloftet, Maitekst 2011*. Hentet 01.02.2013 fra <http://kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/asset_publisher/wS73/content/kl-artikkel-kalsnes-maitekst>
- LAHDENPERÄ, P. (2004). *Interkulturell pedagogikk i teori og praksis*. Lund: Studentlitteratur.
- RASMUSSEN, B. (2013). Fra erfaring til refleksiv kunnskap: Sentrale premisser i drama og i praksisledet forskning. I: A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E.A. Aalberg (red): *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 261-270). Oslo: Universitetsforlaget.
- SAMUELSEN, A.M. (2013). *Formidling av Kunst til barn og unge*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- SIDORKIN, A.M., & BINGHAM, C. (2004). *No education without relation*. New York: P. Lang.
- SPURKELAND, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- ULRICHSEN, G.O. (2014). *Deltakende kunstnere på en pedagogisk arena. En dialogbasert studie som ser på hvordan relasjonelle aspekter utgjør rammeverk for kunstdidaktisk utøvelse*. (Mastergradsavhandling, PLU, NTNU). Hentet 1.12.2015, fra <https://www.academia.edu/11954183/Deltakende_kunstnere_p%C3%A5_en_pedagogisk_arena_En_dialogbasert_studie_som_ser_p%C3%A5_hvordan_relasjonelle_aspekter_utgj%C3%B8r_rammeverk_for_kunstdidaktisk_ut%C3%B8velse>
- ØSTERN, A.-L. (2013). Kunstneren som veileder for barns kunstmøte. I: A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E.A. Aalberg (red): *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 19-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Websider
- TENTHAUS OSLO (2015). Hentet 1.12.2015, fra <http://www.tenthaus.no/info/>



Gry O. Ulrichsen arbeider som kunstdidaktiker, forsker og billedkunstner. Hun har sin utdanning fra Kunstakademiet i Trondheim og PPU og Master i Kunstdidaktikk fra PLU, NTNU. Hennes virksomhet som kunstner er i hovedsak deltakende og relasjonelt orientert. Hun arbeider for tiden i tverrfaglige FoU-prosjekt der estetiske prosesser utforskes som en viktig del av læring innenfor helsefag, pedagogikk og historiefremidling tilknyttet henholdsvis NKKHO, Seanse (HiV) og Falstadsenteret.

Et felles løft for fremtidens skrivere

■ AV KJERSTI ULRIKSEN, CAMILLA BRATSBERG ØYE, JON ARNE ORMBOSTAD OG LIV C. GRENDSTAD AUNE

En gruppe lærere fra ulike fag har gjennomført et skrivekurs i form av en temadag i argumenterende skriving. Målet var å legge et systematisk grunnlag for elevenes skriftlige arbeid i alle fag og på lengre sikt gjøre dem studieforbredt. Men vel så viktig ble lærernes egen utvikling som skriveledere innenfor alle fag.

Temadag i skriving for alle elever på vg1 ble første gang arrangert ved Trondheim Katedralskole høsten 2015. Målet var først og fremst at vi i større grad skulle hjelpe elevene med konkret skriveopplæring. Vi bestemte oss derfor for å fokusere på en sjanger som elever blir bedt om å vise kunnskap gjennom i mange fag: fagartikkelen, eller argumenterende skriving. Vi la vekt på at et felles skrivekurs måtte ta hensyn til det enkelte fagets premisser. Utveksling av erfaring fra egne fagområder og fokus på likhetstrekk på tvers av fag ble derfor en viktig del av forarbeidet og planleggingen av skrivekurset. For at temadagen skulle fungere så ryddig og oppklarende som mulig for elevene, uten for mange elementer, ble det valgt ut seks områder elevene skulle få opplæring i:

- tenkeskriving
- disposisjon etter 5-avsnittsmodellen
- innledning

- oppbygging av avsnitt i hoveddelen
- avslutning
- kildebruk

Gjennomføring og oppfølging av temadagen

På temadagen startet alle elever og involverte lærere med en felles samling på morgenen med en generell informasjon om betydningen av skriving i alle fag. Dette gjorde vi for å gi alle en opplevelse av å være med på noe aktuelt og viktig. Deretter ble elevene organisert klassevis til å følge de ulike opplæringsområder, som på temadagen ble kalt «stasjoner». Hver av de seks stasjonene hadde en tidsramme på 40 minutter og hadde først en teoretisk del, deretter en praktisk del med vekt på å bruke varierte arbeidsmetoder med innslag av lek og konkurranser. Det var to faglærere fra to ulike fagområder til stede på hver stasjon, nettopp for å styrke betydningen av skriving på tvers av fag. Elevene skulle ut ifra en oppsatt plan oppsøke de

ulike stasjonene/klasserommene. En utfordring var at klassene oppsøkte de ulike stasjonene i ulik rekkefølge. Noen måtte på grunn av praktisk gjennomføring begynne med opplæring i hvordan de skulle skrive en god avslutning. Vi argumenterte for denne løsningen med at skriveprosesser sjelden foregår i kronologisk rekkefølge.

Skrivestasjoner

Det følgende er en kort oppsummering av de ulike stasjonene:

1. Tenkeskriving

På denne stasjonen fikk elevene en innføring i skillet mellom *tenkeskriving*, når en skriver det en tenker på, uten å sensurere seg selv – og *presentasjonsskriving*, når en skriver noe som skal presenteres for andre. Elevene var blant annet gjennom ulike tenkeskrivingsøvelser, der de ble bedt om å skrive alt som falt dem inn i løpet av en kort, tidfestet periode.

2. Disposisjon etter femavsnittsmodellen

Her ble femavsnittsmodellen tatt i bruk som en grunnoppskrift på hvordan elevene kan sette opp en disposisjon av tekster i flere fag. Innledning og avslutning utgjør to avsnitt, mens hoveddelen består av tre avsnitt. Det er selvsagt ikke slik at alle fagtekster bare består av fem avsnitt, men dette er et utgangspunkt før man eventuelt utvider teksten. Her fikk elevene i oppgave å sette opp en disposisjon til en argumenterende tekst med et gitt tema.

3. Innledning

På denne stasjonen fikk elevene en innføring i innledningens funksjon og bestanddeler. Innledningen skal både gi oversikt over oppgaven som helhet og være en interessevekker for leseren. Vi brukte eksempeltekster for å illustrere for elevene hvordan en god innledning kan se ut, og de fikk selv prøve å skrive en innledning med utgangspunkt i disse.

4. Oppbygging av avsnitt

Her fikk elevene en innføring i hvordan de bygger opp tematiske avsnitt med påstand/emne-setning, begrunnelse for påstanden, bevis for å styrke påstanden og en konklusjon/konsekvens av

begrunnelsen. Her fikk elevene blant annet prøve å pusle sammen tekstelementer til et helt avsnitt.

5. Avslutning

På denne stasjonen lærte elevene hvordan de kan markere slutt punktet på fagteksten. Avslutningen må gjenspeile problemstillingen, oppsummere og konkludere. Også her ble det brukt eksempeltekster for å vise hvordan gode og mindre gode avslutninger kan se ut, og elevene måtte vurdere hvilken avslutning de mente passet best til en gitt tekst.

6. Kildebruk

På kildebrukstasjonen fikk elevene en innføring i hvorfor og hvordan de skal bruke kilder og når de skal bruke kilder. Her fikk elevene blant annet i oppgave å sette inn kildehenvisning på rett plass i en kort fagtekst.

I etterkant av temadagen har alle elever fått oppfølging i skrivearbeidet, og de har prøvd ut femavsnittsmodellen i minst ett fag. Det har vært nødvendig for at ikke fokuset på skriving forsvinner etter denne ene temadagen. Både under og i etterkant av temadagen har elevene og lærere hatt tilgang til et digitalt ressurshfte hvor innholdet fra hver stasjon er oppsummert. Det har vært viktig for å oss at dette ikke bare ble en morsom og annerledes dag, men at elevene kan være i stand til å nyttiggjøre seg kunnskapen i etterkant.

Vi kan sammenfatte fordelene med en slik temadag i tre hovedpunkter: forberedelser til studier og senere liv; dybdeløring og vurdering for læring; og utvikling av skrivefærdigheter.

Å forberede elevene på studier – og livet

Trondheim Katedralskole er i all hovedsak en studieforberedende skole, og det å gi elevene god skriveopplæring opplever vi som viktig for at de skal lykkes med fagene i det studieforberedende utdanningsprogrammet. Erfaringer vi har gjort ved vår skole, tilsier imidlertid at fagskriving er noe mange elever sliter med. Gjennom et slikt prosjekt, der mange ulike faglærere er involvert, håper vi å gi elevene konkrete verktøy som de får bruk for i de ulike fagene. Vi ønsker også å utjevne den ulike bakgrunnen elevene har med svært ulik skrivekompetanse fra ungdomsskolen. På sett og

vis får alle en «ny start» gjennom en systematisk grunnopplæring.

Systematisk skriveopplæring har også betydning for å gjøre elever i videregående opplæring studieforberedt. I en ny rapport, hvor NIFU undersøker i hvilken grad de studieforberedende utdanningsprogrammene forbereder elevene på overgangen til høyere utdanning, kommer det frem at universitets- og høyskolelærere mener nye studenter «ikke får tilstrekkelig erfaring med den typen skriving som kreves av dem i høyere utdanning», og at Kunnskapsløftets budskap om at «alle lærere er blitt skriveopplærere» ikke er mottatt.

Vi må altså ta jobben vår som skriveopplærere på alvor dersom vi skal kunne gi elevene den kompetansen de trenger til å ta fatt på høyere utdanning.

Å gi elevene god skriveopplæring er ikke bare viktig for at de skal klare seg godt gjennom årene på videregående, men også for å lykkes med studier og videre arbeids- og samfunnsnivå. Å beherske skriving er blitt viktigere enn noen gang før. Kelly Gallagher, amerikansk skriveforsker, hevder at det å kunne uttrykke seg godt skriftlig er blitt en nødvendighet og svært viktig om en skal lykkes i samfunnet (*Gallagher, 2006: 4*). Vi tror at et felles løft i form av det opplegget vi har gjennomført for våre elever, er et steg i riktig retning for at de skal kunne lykkes på disse ulike arenaene.

Vurdering for læring og dybdelæring

Et satsingsområde ved Trondheim Katedralskole dette skoleåret er egenvurdering, som er et viktig ledd i det formative vurderingsarbeidet; vurdering som foregår *underveis* og som har til hensikt å hjelpe eleven videre i læringsarbeidet. Et sentralt prinsipp man kan trekke ut fra forskningen om vurdering for læring, er at dersom elevene skal kunne være i stand til å vurdere sitt eget arbeid, må de forstå hva de skal lære og vite hva som er forventet av dem (Udir, Prinsipper for god skriveopplæring).

I tråd med vårt satsingsområde definerte vår lærergruppe *revisjonskompetanse* som avgjørende for at elever skal kunne lykkes med egenvurdering av tekster. Dette innebar for noen lærere et oppgjør med praksisen hvor elevene utelukkende leverer et egenvurderingsskjema i etterkant av en skriveprosess. Vårt prosjekt har ønsket å bidra til at slike passive metoder erstattes med elevaktive

metoder som skal være gjennomgående for hele skriveprosessen. Et tverrfaglig samarbeid om revisjonskompetanse i arbeidet med tekster, som innebærer utvikling av et felles metaspråk for hva som kjennetegner god fagskriving, er med på å utvikle selvregulerende elever som kan vurdere og regulere sin egen skrive- og læringsprosess.

Den selvregulerende elev må ha innsikt i og evne til å planlegge og gjennomføre en hel skriveprosess, fra de første idéene til sluttproduktet. Elevene må altså få opplæring i prosedyrer og teknikker som skrivere bruker for å gjennomføre en skriveoppgave (Hertzberg, 2006). Flere forskningsarbeider viser at det å lære elevene skrivestrategier, ikke bare for å revidere, men også for å planlegge og ferdigstille tekster, har høy effekt for kvaliteten på tekstene de skriver (Udir, God skriveopplæring – for lærere på ungdomstrinnet). Det ble viktig for vårt prosjekt at vi ikke bare skulle utvikle et felles metaspråk for gode fagtekster, men også gi elevene gode knagger for arbeidet med idéfasen, planleggingen og gjennomføringen av en skriveprosess. Vår ambisjon har vært at skrivekurset, sammen med det digitale ressursheftet og oppfølgingen i de ulike fagene, skal hjelpe elevene med å utvikle skrivestrategier og viktig grunnleggende kompetanse i å planlegge og ferdigstille egne tekster.

Selvregulerende elever med gode skrivestrategier skriver ikke bare for å uttrykke kunnskap, men også for å få mer innsikt og viten; de skriver for å lære. Det regjeringsoppnevnte Ludvigsenutvalget offentliggjorde i 2015 sine vurderinger rundt grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Helt sentralt i rapporten er viktigheten av dybdelæring. Utvalget mener at mer dybdelæring i skolen vil bidra til at elevene behersker sentrale elementer i fagene bedre og lettere kan overføre læring fra ett fag til et annet (NOU, 2015:8). I så måte er kunnskap om å skrive avgjørende: «Skriving fører til dybdelæring i stedet for overfladisk læring og hjelper oss til å gjøre fagstoffet til vårt eget» (Dyste, Hertzberg og Hoel, 2010). Vår oppfatning er at vi ved å samarbeide om skriveopplæringen ikke bare vil kunne gjøre elevene til bedre skrivere, men også hjelpe dem til å se sammenhenger og oppdage at noe de lærer i et

fag vil ha overføringsverdi til et annet. Det finnes for eksempel gode måter å bygge opp et argument på, som vil være like relevant i samfunnsfagteksten som i engelskopp-gaven, tenkeskriving vil kunne fungere godt før en skriver hjemmeoppgaven i norsk, men også i forkant av naturfagrapporten osv. At lærerne klarer å bli enige om *hva* det er vi vil lære elevene, vil bidra til at elevene får en dypere og mer inngående forståelse, hevder vi.

Utvikling av skrive-lærere

I tillegg til å forberede elever på studier og arbeidsliv, samarbeide for å gi elevene mulighet til mer dybdelæring og samtidig gi dem viktige skrivestrategier slik at de skal bli i stand til å vurdere sitt eget arbeid og drive det fremover, er det også et siste viktig «*hvorfor*» når det gjelder betydningen av et slikt prosjekt: lærernes egen utvikling. Det er ikke tvil om at et slikt felles skriveprosjekt gir økt kompetanse i lærerstaben. Planleggingen av en felles temadag krever at vi sammen blir enige om hva vi vil at elevene skal få ut av en slik dag og hva vi ønsker at de skal lære. Å få ansvar for en stasjon gjør at en setter seg godt inn i akkurat det en skal formidle – ikke bare til en klasse, men til mange ulike klasser og svært mange elever. En må sette seg inn i nytt fagstoff og diskutere dette med kolleger. Og ikke minst: arbeidet i etterkant gir faglige samtaler, diskusjoner og refleksjoner som en ikke opplever i sitt daglige arbeid som lærer. Å lage et ressurshefte til bruk for elevene ved skolen og å skrive denne artikkelen er arbeid som har drevet *vårt* arbeid videre – vi har selv opplevd nytten av å skrive for å lære.

Lærerutdanningen i dag er opptatt av at lærere skal være forskere (Brekke og Tiller, 2013). Studenter skriver obligatoriske FOU-oppgaver i løpet av sine praksisperioder og får tydelige signaler om at forskning på egen praksis er en viktig del av lærergjerningen. Mange av oss som har vært i skolen en stund har hjulpet studenter med sine forskningsoppgaver, men har kanskje oversett betydningen av å selv drive med slikt arbeid; å drive skolen fremover som lærende organisasjon ved forskning og nytenking.

Gjennom arbeidet med dette prosjektet har vi funnet en form for kollegaveiledning og kompetanseheving som vi opplever har større effekt enn

spredte forsøk på å besøke hverandres klasserom. Det at vi har jobbet sammen om å planlegge undervisningens *hva, hvordan og hvorfor* – hele tiden med vårt fags premisser som utgangspunkt – har ført til at vi har fått større innsikt i andres fag og lært andre fags måte å skrive på, vi har fått et felles metaspråk for skrijving og blitt mer kompetente skrive-lærere. I kjølvannet av dette prosjektet har det også kommet til nye prosjekt på tvers av faggrensene som har vært med på å endre vår undervisning og vår måte å tenke på. Vi er overbeviste om at vi er på sporet av noe som kommer til å bli viktig for fremtidens skole.

LITTERATUR

- BREKKE, M. OG TILLER, T.** (2013). *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- DYSTHE, O., HERTZBERG, F. OG LØKENS-GARD HOEL, T.** (2010). *Skrive for å lære*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- GALLAGHER, K.** (2006:4). *Teaching Adolescent Writers*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- HERTZBERG, F.** (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- NIFU, NORDISK INSTITUTT FOR STUDIER AV INNOVASJON, FORSKNING OG UTDANNING.** *Studentene er for dårlig forberedt*. Hentet fra: <<http://www.nifu.no/news/mangelfull-forberedelse/>>, 12.12.15
- NOU 2015:8.** Norges offentlige utredninger. *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- SKRIVESENTERET** (2013). Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. *Skriveopplæring på tvers av fag*. Hentet 26.01.16 fra: <<http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skriveprosjekt-pa-tvers-av-fag/>>
- UTDANNINGSDIREKTORATET.** *Prinsipper for god skriveopplæring*. Hentet 12.12.15 fra: <<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skriving/Prinsipper-for-god-skriveopplaring/Prinsipper-for-god-skriveopplaring/>>
- UTDANNINGSDIREKTORATET.** *God skriveopplæring for lærere på ungdomstrinnet*. Hentet 12.12.15 fra: <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skriving/Skriving-som-grunnleggende-ferdighet/God-skriveopplaring-for-larere-pa-ungdomstrinnet/>

Kjersti Ulriksen er lektor med engelsk hovedfag. Hun er ansatt ved Trondheim Katedralskole der hun er fagkoordinator for språkfag og underviser i engelsk og samfunnsfag. Hun har flere års erfaring fra undervisning i engelsk fagdidaktikk ved NTNU.

Camilla Bratsberg Øye er utdannet lektor med nordisk hovedfag. Hun er ansatt ved Trondheim Katedralskole der hun er fagkoordinator for norsk og underviser i norsk og religion.

Jon Arne Ornbostad er lektor med historie samfunnsfag. Han er ansatt ved Trondheim Katedralskole der han er fagkoordinator for samfunnsfag og underviser i samfunnsfag og historie.

Liv C. Grendstad Aune er utdannet lektor med biologi hovedfag. Hun er ansatt ved Trondheim Katedralskole der hun er fagkoordinator for realfag og underviser i biologi, naturfag og matematikk.

Videregående engelsk:

God nok læreplan for gode nok lærere

■ AV MARGRETHE HALL CHRISTENSEN

Kunnskapsløftets fagplan i engelsk på videregående får kritikk for å være for omfattende og vag, og for at den oppmuntrer til overflatisk undervisning. Læreplanen vil allikevel fungere der læreren har en god læreplanforståelse og tilstrekkelig faglig og pedagogisk kompetanse til å utnytte mulighetene som ligger i den.

Kritikk av kunnskapsløftets læreplaner har siden de ble innført i 2006 kommet fra flere hold. Førsteamanuensis Kirsten Sivesind gjennomførte en grundig gjennomgang av de ulike fagplanenes implementering i 2012, og Utdanningsdirektoratet la ut en oppsummering av funnene på sine hjemmesider. To av de viktigste funnene Utdanningsdirektoratet viste til når det gjelder engelsk, var at «Kompetansemålene utfordrer i liten grad den relativt stabile fagorienteringen i skolen», og at «Kompetanse-orienterte læreplaner gir ikke god nok støtte i måten det faglige innholdet skal velges ut og tilrettelegges på.» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Lektorlagets Gro Paulsen skrev også i 2012 om «flertydige læreplaner og uklare kunnskapskrav» (Paulsen, 2012). Spørsmålet jeg stiller, er om det er læreplanens innhold og form eller lærernes kompetanse som er problemet.

Mens Sivesind-rapporten var rykende fersk i 2012, satt læreplanrevisjonsgrupper og jobbet med forbedringer i sentrale fag, som norsk, engelsk, matematikk, naturfag og samfunnsfag. De reviderte læreplanene ble tatt i bruk i august 2013. Oppdraget fra Utdanningsdirektoratet var å tydeliggjøre de grunnleggende ferdigheter og deres progresjon «i samsvar med fagenes egenart» (Kunnskapsdepartement, 2010). Læreplanene skulle altså ikke lages på nytt, men revideres (ibid.). Siden læreplanenes grunnstruktur er som

før, gjelder kanskje kritikken fra 2012 fortsatt til en viss grad.

En OECD-rapport i forkant av revideringen gir råd til norsk skole om at den må «tydeliggjøre mål og kriterier for kva som er god kvalitet», fullføre et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem og fortsette med «å bygge vurderings- og evalueringskompetanse» blant lærere, skoleledere og skoleeiere. (Utdanningsdirektoratet, 2011). Dette er selvfølgelig viktig når læreplanene består av relativt åpne kompetansemål. På den annen side gir læreplanene, spesielt i fellesfaget engelsk på videregående nivå som jeg her vil se nærmere på, en mengde muligheter for god klasseledelse, godt læringsmiljø, arbeid med elevenes motivasjon for å lære og differensiering; til sammen det jeg vil kalle god pedagogisk praksis. Læreplanen krever imidlertid at lærerne har solid fagkunnskap ikke bare i engelsk, men også i andre fag, at de har solid pedagogisk kunnskap, litt fantasi og at de setter seg godt inn i læreplanen, vurderingskriterier, kjennetegn på måloppnåelse og et bredt utvalg av 16- og 17-åringers kompetanse.

«Det er så mye jeg må gjennom»

Kompetansemålene i læreplanen for fellesfaget engelsk på videregående nivå, det vil si for vg1 i studiespesialiserende program og for vg1 og vg2 i yrkesfaglige program, gir med sine relativt åpne



kompetansemål mange muligheter for ulike arbeidsmetoder, ulikt innhold og læring på ulikt nivå. Dette er, ifølge Sivesind, kanskje ikke så synlig for en lærer som ikke utfordrer sin «stabile fagorientering» eller for en som ikke stoler på sin faglige og pedagogiske profesjonalitet. Da kan man nok ha behov for mer «støtte i måten det faglige innholdet skal velges ut og tilrettelegges på».

Dette behovet understøttes av flere lærere jeg har møtt på som for eksempel sier at «det er så mye jeg må gjennom», «jeg må rekke gjennom pensum» eller at de ikke har tid til å bruke mye tid på ett tema. Tørnby (2013) rapporterer det samme, og Hodgson m.fl. (2012) påpeker i sin rapport at lærere sjelden går i dybden i undervisningen sin. Den gode nyheten er at det ikke finnes noe pensum i Kunnskapsløftets læreplaner, ingen gitt mengde stoff eller obligatoriske leselister, bare kompetanse og ferdigheter. I mange studiespesialiserende klasser kan elevene lese fire romaner på ett år. I yrkesfagklasser der det ofte er et mer variert nivå, leser de fleste kanskje en liten roman, eller bare kortere tekster og utdrag, mens noen leser to romaner. Alt er innenfor dagens læreplan. Dette viser at der er stort rom for å tilrettelegge

for at ulike elever med ulike interesser og utgangspunkt kan få passelig med utfordringer. Samtidig skal alle kunne «drøfte ulike typer engelskspråklige litterære tekster fra ulike deler av verden». Noen gjør altså dette med utgangspunkt i kortere utdrag av enklere tekster, mens andre gjør det med utgangspunkt i klassikere og hele romanverker. Det viktigste er at alle skal få oppøvd leseferdigheter og lært vesentlig mer enn om de ikke hadde hatt dette faget.

I den reviderte læreplanen er fellesfaget engelsk ikke bare et dannelsesfag, men også et ferdighetsfag som har en viktig funksjon i elevenes nåværende og fremtidige faglige læring og profesjonsutøvelse. Flere kompetansemål under hovedområdene i muntlig og skriftlig kommunikasjon knyttes derfor opp til elevenes valgte utdanningsprogram med hensyn til ordforråd og emner. Dette gir rom for differensiering på gruppenivå slik at for eksempel elektroklasser vil jobbe med andre ord og tekster enn klasser i helse- og oppvekstfag. Jeg mistenker likevel at disse kompetansemålene er underoperasjonalisert i studiespesialiserende klasser, der mange engelsklærere jeg har snakket med nok fortsatt

fyller ut tiden med betydelig større vekt på kunnskap om engelskspråklige land sammenlignet med yrkesfaglige klasser (jf. også Sivesind-rapportens konklusjon om «den stabile fagorienteringen»). Det er på sitt vis greit, men kanskje ikke i den grad det går utover tid som kunne vært brukt på å hjelpe elever på studiespesialiserende program til å opparbeide seg fagkunnskaper og ordforråd innen, for eksempel, fysikk, matematikk, kjemi, samfunnsfag, klima og miljø, økonomi og jus.

Der er også et kompetansemål at elevene skal kunne «lese for å tilegne seg fagkunnskaper». Selv om mye tyder på et norske elevers leseferdigheter generelt er blitt bedre (Hellekjær 2012), ser det ut til at tradisjonell engelskundervisning ikke gir bedre leseferdigheter i fag, slik prosjekter som for eksempel CLIL (Content and Language Integrated Learning) gjør (Hellekjær, 2012; Hellekjær, 2011). Dette er det altså læreplanbelagt rom for å gjøre noe med i den reviderte fagplanen for engelsk. Spørsmålet er om engelsklærere er eller føler seg kompetente nok selv til å jobbe med andre fag og fagtekster i engelsktimene sine. Samarbeid med lærere i andre fag er selvfølgelig en mulig kreativ løsning. Å la elevene jobbe med ulike fag og fagtekster på engelsk alt etter hvilke fag de tenker å satse på i vg2 og vg3 og på universitets- og høyskolestudier, er også fullt mulig, og det kan virke motiverende. I den grad lærerne beveger seg utenfor sine faglige kompetanseområder, må de skifte stil og være veiledere i læring.

Veiledere i læring

En veiledende tilnærming til engelskundervisningen er det uansett også godt belegg for i læreplanen. Alle de tre kompetansemålene under hovedområdet *språklæring* legger opp til elevenes aktive deltakelse i egen læring. De skal 1) vurdere og bruke ulike situasjoner, arbeidsmåter og læringsstrategier for å videreutvikle egne ferdigheter i engelsk, 2) vurdere egen framgang i arbeidet med å lære engelsk og 3) vurdere ulike digitale ressurser og andre hjelpemidler kritisk og selvstendig, og bruke dem i egen språklæring. Disse målene krever at lærerne ikke bare kan faget sitt, men også kjenner til ulike tilnæringsmåter for å lære seg språk, språkferdigheter og kultur- og samfunnskunnskap og at de hjelper, veileder og snakker

med elevene om dette. Det burde ikke være noe problem for en med fagdidaktisk utdanning, men ifølge Hodgson m.fl. mangler «fokuset på grunnleggende ferdigheter og lære-å-lære ferdigheter både i skriftlige planer og lærernes tenkning». (Hodgson m.fl. 2012: 187)

Elevenes motivasjon

Også elevenes motivasjon vil profitere på en veiledende og elevaktiverende tilnærming til engelskundervisningen. Motivasjonsforskerne Deci og Ryan (2000a) minner oss på at de fleste mennesker i utgangspunktet er nysgjerrige, aktivt søkende etter kunnskap og selv-motiverte, men at mange over tid blir apatiske, fremmedgjorte og uansvarlige – vi ser dem stadig som blanke ansikt bakerst i klasserommet.¹ Dette, mener de, har med mer enn disposisjonelle (personlighets) faktorer å gjøre. Det sosiale miljøet rundt er vel så viktig, om ikke viktigere.

Faktorer som påvirker og er vesentlige for motivasjon har de samlet i det de kaller en *selvbestemmelsesteori* (Self-Determination Theory; SDT) (Deci og Ryan 2000a; 2000b). Teorien skiller mellom indre og ytre grader av ytre motivasjon som spenner fra gjennomføring og regulering av en aktivitet basert kun på ytre belønning eller unnvikelse av straff, til gjennomføring og regulering av en aktivitet basert på at man har internalisert og integrert verdien og viktigheten av aktiviteten. Det er Ryan og Decis (ibid.) påstand (med bakgrunn i betydelig mange bekreftende forskningsrapporter og eksperimenter) at både indre og sterkt internalisert ytre motivasjon er avhengig av og fremmes ved 1) personens følelse av mestring (competency), 2) gode menneskelige relasjoner/tilhørighet til de menneskene som er involvert i aktiviteten/læringen (relatedness) og 3) autonomi – selvbestemmelse/at aktiviteten oppleves som selvvalgt.

Når det gjelder engelsk, er det rimelig å tro at veldig mange elever har relativt sterk motivasjon for å lære seg engelsk. Kaja G. Skarpaas, fant i sin masteroppgave at

[...] norske [vg2 og vg3] elever anser de engelske programfagene som svært nyttige. Uavhengig av elevenes fagvalg, mener de fleste at disse fagene har anvendelighet i dagliglivet og

at de er kilde til nyttige ferdigheter og kunnskap. Majoriteten av studentene som har valgt engelsk rapporterer at det var nettopp denne nytteverdien – spesielt for fremtidige studier og jobb – som var avgjørende da de valgte engelsk. (Skarpaas, 2013:5)

Den anvendeligheten i dagliglivet og kilden til nyttige ferdigheter og kunnskap som her rapporteres, vil være der for de fleste unge norske elever i dag, så om de ikke har en indre motivasjon for å lære seg engelsk, så har nok de aller fleste en mer eller mindre internalisert ytre motivasjon, og det er viktig at engelsklærerne støtter opp om denne motivasjonen. Å hjelpe elever til å bli bevisst hva de kan, til å utvide ferdigheter og kunnskap som de synes er relevant, og å støtte dem i deres læring og mulighet for å lære på egenhånd, er derfor viktig fordi det bygger opp elevenes følelse av mestring, kompetanse og autonomi.

Menneskelige relasjoner

I tillegg er de menneskelige relasjonene viktige. Med *relatedness* peker Deci og Ryan (2000a; 2000b; Federici og Skaalvik, 2013) på at forholdet mellom veileder/lærer og elev er vesentlig for motivasjon og læring. Jeg tenker at forholdet mellom elevene i en klasse også er viktig. Ifølge Laurence Steinberg (2014) lærer ungdommer spesielt godt av hverandre, blant annet fordi de er mer opptatt av hverandre enn av voksne, så det er viktig at læreren sørger for et godt lærings- og sosialt miljø i klassen.² Læreplanen for fellesfaget engelsk på videregående gir mye rom for å jobbe med *relatedness* både i lærer–elev- og elev–elevforholdet. Det at kompetansemålene er så åpne, og at elevene har hatt engelskundervisning i ti år allerede, gjør at man kan legge opp til mye samarbeid, prosjekter og fordypning.³ Man kan for eksempel fordype seg i et felles tema eller la undergrupper fordype seg i forskjellige temaer og presentere for hverandre. Hvordan man organiserer dette og hvor mye tid man skal bruke, kan man se an når det gjelder klassen som gruppe og de individuelle elevene. Det krever imidlertid ganske stram styring samt god kjennskap og et forhold til elevene som gruppe og som individer. Og som Federici og Skaaland (2013) peker på, må

læreren kunne gi både emosjonell og instrumentell (praktisk) støtte.

Organiseringen av undervisningen står det ikke noe om i læreplanen, men igjen, det er – eller bør være – en del av faglærerens pedagogiske kompetanse. Poenget her er at for å lykkes med en differensiert undervisning, må læreren ta seg tid til å bli kjent med enkeltelever, deres interesser, faglige behov og studie-/yrkesvalg og til å bli kjent med og jobbe med klassen og klassemiljøet. De åpne kompetansemålene, og det at all aktivitet i klasserommet gjøres på engelsk, fremmer læring av engelsk. Derfor er ikke tiden man bruker på dette bortkastet, tvert imot, den fremmer både motivasjon og læring.

Med fokus på differensiering, elevenes studieprogram, elevenes behov for og ønsker om innhold og arbeidsmetoder, mer enn det tradisjonelle fagets innhold, må læreren også fokusere på den individuelle og gruppas kompetanse, behov for gode menneskelige forhold og autonomi, som Deci og Ryan mener er viktig for motivasjon. Læreplanens utforming og kompetansemål inviterer til et slikt fokus. At læreplanen til Kunnskapsløftet ikke ser ut til å ha utfordret «den relativt stabile fagorienteringen i skolen» har med andre ord kanskje mer med manglende læreplanarbeid å gjøre, enn med selve læreplanen. Og i forlengelsen av dette, har det kanskje også mer med lærernes faglige og pedagogiske usikkerhet å gjøre. Kunnskapsløftet, som Reform 94, legger opp til metodefrihet. Sivesinds rapport peker på at lærere mangler «god nok støtte i måten det faglige innholdet skal velges ut og tilrettelegges på»,⁴ og Utdanningsdirektoratet «svarer» da med en oppmuntring i «lokalt læreplanarbeid» (2014), noe som viser at de tar metodefriheten og læreres fagkompetanse på alvor. Å legge opp sin undervisning ut fra læreplanen og diskusjoner rundt tolkningen av den, gir ikke bare faglig utvikling, men også kanskje motivasjon til å styrke og utvikle sin lærerkompetanse, tilhørighet med skolens andre lærere og autonomi i måten man driver sin undervisning på.

En felles kvalitetsstandard

Det er min påstand at med den type læreplan vi har, er dette også viktigere og riktigere for å

beholde lærernes profesjonelle autoritet og frihet. Samtidig er det viktig at elevenes opplæring gir og har noen kvalitetsstandarder som garanterer både elevene og samfunnet et visst felles, nasjonalt nivå av kompetanse innen faget, slik OECD-rapporten (2011) mener er viktig for kvaliteten på utdanningen. Eksamen gir en pekepinn om hva som er sentral kompetanse i faget og om hva slags type oppgaver elevene må kunne mestre på et eller annet nivå. Videre gir vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse en indikasjon og felles rettesnor for hva som menes med for eksempel «veldig god» kompetanse i faget, selv om noen av kjennetegnene på måloppnåelse som «gjør rede for, drøfter og utdypner emner» (Utdanningsdirektoratet, 2015) også kan virke vage og lite konkrete. Fordi noen av kjennetegnene også kan brukes på tekster på høyere nivå (for eksempel en masteroppgave),⁵ kan det være naturlig å tenke at normalfordelingen av oppnådd kompetanse for en populasjon med lik alder, like mange undervisningstimer og like eksamensforhold vil gi en mest rettfærdig rettesnor for nivåene på måloppnåelse. Små populasjoner, som en klasse eller en skole, kan som kjent ikke brukes til å lage en representativ normalfordeling. Derfor er det viktig at lærerne, sammen med andre lærere, vurderer oppgavebesvarelser gjort av elever fra andre skoler og andre steder i landet i tillegg til de som kommer fra egen skole, slik at de ser hva elever innenfor hele denne nasjonale elevgruppen kan prestere. I slike sammenhenger er det også viktig å diskutere og få en felles forståelse av hvordan kjennetegnene på måloppnåelse tolkes for denne læreplanen og denne elevgruppen. For å sikre en nasjonal kvalitetsstandard, bør man kjenne til hva som er minimumsnivået for å bestå faget, og man må kjenne til hvor nedre grense for maksimumsnivået er.⁶ Konklusjonen er at flere lærere bør sensurere for å sikre både undervisningskvalitet og vurderingskvalitet, det vil si rettfærdig og pålitelig vurdering, og da må kanskje også flere elever opp til eksamen.

I fellesfaget engelsk på vg1 studiespesialiserende og vg2 yrkesfag, har vi en sentralt gitt skriftlig eksamen, kjennetegn på måloppnåelse og mange som sensurerer hver vår. I den grad sensorer tar med seg sine erfaringer og kunnskap fra sensorskoleringer tilbake til sine respektive skoler,

er mye oppnådd med hensyn til å sikre en felles forståelse for hva som forventes av kompetanse etter endt utdanning i faget. Dette gjelder dog bare kompetanse vist gjennom skriftlig kommunikasjon. Den reviderte læreplanen i faget legger omtrent like stor vekt på kompetanse i muntlig kommunikasjon, men denne kompetansen måles ved lokalgitte eksamener og lokal-lagede kjennetegn på måloppnåelse. Det er ikke i tråd med OECDs anbefalinger, som peker på behovet for tydelige nasjonale mål og kriterier for kvalitet, og på å bygge vurderings- og evalueringskompetanse⁷ blant lærere, skoleeiere og skoleledere (Utdanningsdirektoratet, 2011). Bøhn (2015) fant i sine undersøkelser rundt vurdering av muntlig eksamen at lærere generelt har en noenlunde lik forståelse for og tolkning av vurderingskriterier og begrepsbruken man finner her, men at en «felles standard for måloppnåelse ville styrke validiteten av vurderingen.» (Bøhn, 2015:9 [min oversettelse]) I tillegg peker han på at vurdering av spesielt innhold er et problemområde. Kjennetegn på måloppnåelse for innhold på den skriftlige eksamen legger ingen vekt på *hva* elevene kan, men på *hvordan de viser det de kan*, det vil si, hvor god forståelsen for innholdet er, om eleven har dybdekunnskap, og hvor gode og relevante eksemplene og kildene som er brukt er. Bøhns funn kan blant annet tyde på at lærere ikke oversetter denne måten å måle innholdskompetanse på til muntlige vurderingssituasjoner.

En læreplan for kompetente lærere

For å oppsummere: LK06s fagplan i engelsk for videregående trinn består av relativt åpne kompetansemål som gir rom og muligheter for differensiering og tilpassing til både ulike studieprogram og elever. Den gir rom for fordypning i emner elevene og/eller læreren er spesielt interessert i. Med kreativitet, god pedagogisk praksis og læreplanforståelse kan man for eksempel fordype seg i et bredt emne samtidig som man dekker store deler av læreplanen. Det er derfor ikke hold i å si at læreplanen er «for omfattende», at der er så mye pensum at man nesten ikke rekker gjennom eller at man må behandle temaer overfladisk. I stedet er det viktig at lærerne bruker tid på å sette seg inn i læreplanen og dens muligheter når det

gjelder de gitte elevgruppene og enkeltelevne læreren skal undervise, og at de finner støtte der, i sin egen utdanning og kompetanse, og hos kolleger når det gjelder måten det faglige innholdet skal velges ut og tilrettelegges på (Utdanningsdirektoratet, 2013). I tillegg til det tradisjonelle kulturforståelsesinnholdet og litteratur, inneholder læreplanen flere kompetansemål som peker på at elevene må lære å bruke språket i faglige og profesjonelle sammenhenger. Dette fordrer at lærerne har solid allmennkunnskap i andre fag, at de kan sette seg inn i fagspesifikk terminologi og finne frem til relevante faglige og profesjonelle kilder som elevene kan jobbe med og lære fra. Med god læreplanforståelse, vurderingserfaring, faglig og pedagogisk kompetanse, kan lærere også gi tid og oppmerksomhet til å jobbe med elevens motivasjon i engelskfaget og med innhold fra studieprogrammet elevene har valgt. Sentralt gitt eksamen og sensorskoleringer gjør at faget er godt på vei til å etablere en nasjonal kvalitetsstandard for ulike kompetansenivåer i faget vist gjennom skriftlig kommunikasjon. Det som gjenstår, er å sikre en like god nasjonal standard på ulike kompetansenivåer vist gjennom muntlig kommunikasjon, og å forske mer på i hvilken grad mulighetene som ligger i fagets læreplan faktisk blir utnyttet til å differensiere og tilpasse undervisningen, motivere elevene og forberede dem på bruk av engelsk i faglige og profesjonelle sammenhenger, særlig for elever i studiespesialiserende program.

NOTER

- 1 Dette bekrefter også Line Larsens (Larsen, 2016) kronikk i *Aftenposten*.
- 2 Hopfenbeck (2011) peker på det samme, men da spesielt med henblikk på at det skal være mulig å utvikle egenvurdering for elevene.
- 3 Jf. igjen Hodgson m.fl. (2012) som peker på behovet for å gå mer i dybden i undervisningen.
- 4 Utdanningsdirektoratet har også laget en veileder til hele engelskfaget fra 1. til 11. trinn.
- 5 Der er også noen kjennetegn som er mer konkrete, som for eksempel at eksamensbesvarelsen «inneholder tekster som er tilpasset teksttype, formål og situasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2015).
- 6 Dette for å unngå det Paulsen (2012) peker på med «bevegelige mål og umettelige krav [...] som [kan] virke utmattende» på elever.
- 7 Dette er ordlyden som blir brukt i Utdanningsdirektoratets oppsummering av OECD-rapporten, og akkurat hva de mener er forskjellen på vurderingskompetanse og evalueringskompetanse kommer ikke frem av dokumentet.

LITTERATUR

- BØHN, H.** (2015) Assessing Spoken EFL Without a Common Rating Scale: Norwegian Teachers' Conceptions of Construct. *Sage Open* October-December 2015:1-12.
- DECI, E.L. & RYAN, R.M.** (2000a) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social development, and Well-Being. *American Psychologist*, Vol.55, No. 1 – 68–78. DOI: 10.1037//0003-066X.55.1.68
- DECI, E.L. & RYAN, R.M.** (2000b) Intrinsic and Extrinsic motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67 DOI: 10.1006/ceps.1999.1020
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (06.12.2010) *Oppdragsbrev 42–10*
- FEDERICI, R.A. OG SKAALVIK, E.M.** (2013). Lærer-elev-relasjonen – betydning for elevens motivasjon og læring. *Bedre skole*, Nr. 1-2013, 58–63
- HELLEKJÆR, G.O.** (19.08.2011) Lesing som grunnleggende ferdighet. En utfordring for engelskfaget. [Nettartikkel], *Fremmedspraksenteret.no. Læringsressurser*. Nedlastet 19. mars 2016 fra <http://www.fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/larings--ressurser/leseveiledning-i-engelsk/reading-in-english--a-basic-skill/reading-as-a-basic-skill--a-challenge#Pisa_intro>
- HELLEKJÆR, G.O.** (2012). Fra Reform 94 til Kunnskapsløftet: en sammenligning av leseferdigheter på engelsk blant avgangselever i den videregående skolen i 2002 og 2011. I: Hopfenbeck, T.N., Kjærnsli, M. & Olsen, R.V. (red): *Kvalitet i norsk skole* (s. 153-171). Oslo: Universitetsforlaget.
- HODGSON, J., RØNNING, W. & TOMLINSON, P.** (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring: en studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. Sluttrapport. Nr. 4/2012. Bodø: Nordlandsforskning.
- HOPFENBECK, T.N.** (2011) Vurdering og selvregulert læring. *Bedre skole nr.4*.
- LARSEN, L.** (2016) Jeg ønsker å glede meg til skolen! *Aftenposten*, 23. januar 2016
- PAULSEN, G.** (2012) Læreplanhyklery. *Lektorbladet* 4/2012, 11. Årgang. 4–5
- SIVESIND, K.** (2012) Kunnskapsløftet: Implementering av nye læreplaner i reformen. Synteserapport fra evalueringen av Kunnskapsløftet. *Acta Didactica Oslo*, 2/2012. Nedlastet 27 august 2016 fra <<http://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/acta/acta-oslo/2.2012.pdf>>
- SKARPAAS, K.G.** (2013), *Subject choice and the English Programme Subjects in the Norwegian Upper Secondary Schools. A survey*. Masteravhandling ved ILS, UiO Nedlastet 11. mars 16 fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32418/KGskarpaas_masteroppgave_engelskdidaktikk.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- STEINBERG, L.** (2014) *Age of Opportunity. Lessons from the new science of adolescence*. New York: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.
- TØRNBY, H.** (2103) Regning – engelsklærerens ansvar. *Bedre skole*, nr. 1 2013
- UTDANNINGS DIREKTORATET** (22.09.2011) *Tre råd til norsk skole, OECD rapport*. Nedlastet 11. mars 2016 fra <<http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Ovrige-forfattere/Tre-rad-til-norsk-skole-OECD-rapport/>>
- UTDANNINGS DIREKTORATET** (30.01.2013) *Sentrale tema i evalueringen av kunnskapsløftet*. Nedlastet 11. mars 2016 fra <<http://www.udir.no/Tilstand/Evaluering-av-Kunnskapsloftet/Sentrale-tema-i-evalueringen-av-Kunnskapsloftet/>> [Siden er gammel og er nå passordbeskyttet]
- UTDANNINGS DIREKTORATET** (27.02/12.05.2014) *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Nedlastet 11. mars 2016 fra: <<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/>>



Margrethe Hall Christensen har hovedfag i pedagogikk og er lektor i den videregående skolen der hun underviser i engelsk og psykologi. Hun har var medlem av gruppen som reviderte læreplanen i engelsk i 2012-2013 og har mange års erfaring som sensor for skriftlig eksamen i engelsk i vg1 for studiespesialiserende program og vg2 i yrkesfaglig program. Hun har undervist i engelsk på alle nivåer, inkludert engelsk som første språk på IB, og i mange forskjellige yrkesfagsklasser i den videregående skolen, siden 1992.



Illustrasjonsfoto: fotolia.com

Digitale ferdigheter i engelsk

Forskning og praksiseksempler fra seks klasserom

■ AV LISBETH M. BREVIK OG KAJA G. SKARPAAS

Når digital teknologi brukes i engelskundervisningen, må det være et krav at teknologien tjener engelskfaget. Seks eksempler fra grunnskolen og videregående skole viser hvordan lærere bidrar til å styrke elevenes digitale ferdigheter i engelsk, samtidig som de styrker elevenes engelskkompetanse på andre områder.

I forrige nummer av *Bedre Skole* argumenterte Simen Spurkland og Marte Blikstad-Balas for at «nøkkelen til å redusere utenomfaglig bruk av digital teknologi er å øke den faglige bruken». Vi er helt enige.

Lærere på alle trinn bruker digital teknologi i undervisningssammenheng. Manglende tilgang på digital teknologi er ikke lenger et hovedproblem i

skolesammenheng. En større utfordring knytter seg til læreres praksiser når det gjelder hvordan denne teknologien brukes for å gi merverdi i undervisningen. Spurkland og Blikstad-Balas (2016) etterlyser på den ene siden innovativ og systematisk bruk av digital teknologi, og på den andre siden «faglig bruk av digital teknologi med klare mål om faglig læring» (s. 30). Selv om begge disse områdene er

Denne artikkelen er en del av en serie der aktuell didaktikkforskning for skolefaget engelsk presenteres.

viktige, stiller læreplanen kun krav til det siste. Hvis elevene ikke får den digitale kompetansen læreplanen legger opp til, har vi et problem.

Digital kompetanse i engelsk

Manglende faglig bruk av digital teknologi kan skyldes at skolens fokus har ligget på generell, og ikke fagspesifikk, bruk (Lund, Furuberg, Bakken og Engelién, 2014). I engelsk innebærer fagspesifikk bruk blant annet et utvidet tekstbegrep, multimodalitet, kommunikasjon uavhengig av tid og rom, nye sjangre og konvensjoner – og ikke minst refleksjoner over hva som er en «feil» (Lund m.fl., 2014). Engelsklæreres profesjonsfaglige digitale kompetanse kan ses på som en «pakke» bestående av deres forståelse for digital teknologi, kunnskap om elevers læringsprosesser og en oppfatning av engelskfagets egenart og undervisningspraksis (Lund m.fl., 2014). Lærerne skal ikke bare være i stand til å bruke digital teknologi i seg selv, men å bruke den slik at elevene lærer faglig innhold og ferdigheter.

Engelsklæreres profesjonsfaglige digitale kompetanse kan altså ikke oppsummeres som deres evne til å bruke teknologi til å gjennomføre en engelsktime, men må sees i samspill med de praksisene som følger med engelskfaget. For at digital kompetanse skal utvikles som en gjennomgående ferdighet i engelsk, er det en forutsetning at teknologien tjener faget og bidrar til relevante måter å lære engelsk på.

Seks praksiseksempler

Det er det vi kan kalle «normal bruk» av digital teknologi i undervisningen vi vil vise i denne artikkelen. Vi presenterer seks eksempler som viser hvordan engelskundervisning kan se ut når digital teknologi brukes faglig. I disse eksemplene er ikke det digitale noe som kommer i tillegg til vanlig undervisning, ikke noe som må kontrolleres og holdes i sjakk for ikke å flyte ut. Det kan ikke skilles fra undervisning. Det *er* undervisning.

Eksemplene ivaretar digitale ferdigheter i engelskfaget, slik de presenteres i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2013), og forholder seg samtidig til de fire ferdighetsområdene i digitale ferdigheter i Rammeverk for

grunnleggende ferdigheter: tilegne og behandle, produsere og bearbeide, kommunisere og digital dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2012). De seks eksemplene er hentet fra forskning i to klasserom på mellomtrinnet¹ (Skarpaas, Ingulfsen, & Gilje, 2015) og fire i videregående skole, både på studiespesialiserende og yrkesfaglige programmer (Brevik & Davies, 2016). Lærernes navn er pseudonymer (se tabell 1):

Tabell 1. Oversikt over de seks praksiseksemplene: fire skoler, fem lærere og seks klasser med til sammen 77 elever.

Skole	Lærer	Klasse	Trinn	Elever	Hovedtema
A	Grete	1	5. trinn	16	Ordinnlæring
A	Grete	2	5. trinn	17	Ordinnlæring
B	Magne	3	Vg1 SP	9	Lesing
C	Petter	4	Vg1 YF	9	Lesing
D	Ruth	5	Vg2 SP	19	Skriving
D	Andreas	6	Vg2 YF	7	Skriving

SP=studiespesialiserende, YF=yrkesfag

EKSEMPEL 1:

Engelsk på 5. trinn - ordinnlæring ved bruk av dataspill

Digitale ferdigheter i engelsk er å kunne bruke et variert utvalg digitale verktøy, medier og ressurser for å styrke språklæringen (KD, 2006, 2013).

I denne engelskklassen på mellomtrinnet var målet for perioden at elevene skulle utvide ordforrådet sitt knyttet til temaet «fritid». Grete hadde plukket ut 10 ord de skulle jobbe med, og gjennomførte et undervisningsopplegg hvor elevene brukte PC til å spille det digitale ordspillet SpellingCity.² Dette er i tråd med læreplanens beskrivelse av elevenes bruk av digitale verktøy for å styrke språklæringen i engelsk (se over).

I forkant av den observerte timen hadde elevene hatt i lekse å logge seg på SpellingCity. De var altså allerede kjent med spillets funksjonalitet, og Grete kom derfor raskt i gang med undervisningen. Tidligere i perioden hadde elevene brukt ordene muntlig for å jobbe med kommunikative ferdigheter. I og

med at spillet åpnet for bruk av ulike ferdigheter, fikk elevene denne timen flere utfordringer der de trente på å stave de engelske ordene skriftlig. Skriftlige ferdigheter hadde ikke blitt vektlagt så langt i perioden, og spillet tilførte dermed et viktig supplement i utvikling av elevenes helhetlige engelsk-kompetanse. Fordi de arbeidet i par og kunne bruke hverandre som ressurs hvis de stod fast, og fordi de engasjerte seg i spillet, jobbet de relativt selvstendig med denne læringsaktiviteten.

Hvis Gretes mål bare hadde vært at elevene skulle trene på å skrive de 10 ordene, kunne hun selvfølgelig oppnådd det uten PC. I tillegg til utvikling av elevenes engelskfaglige kompetanse, var en gevinst ved å bruke et PC-spill som både engasjerte og strukturerte elevenes arbeid, at Grete gjorde seg selv «overflødig». Tiden hun frigjorde, brukte hun til å ha samtaler med hvert av elevparene for å vurdere deres framgang i arbeidet med å bruke vokabularet i muntlig kommunikasjon. Hun fikk dermed anledning til å gjennomføre undervisningsvurdering av elevenes måloppnåelse, samtidig som de arbeidet selvstendig med periodens læringsmål.

EKSEMPEL 2:

Engelsk 5. trinn – ordinnlæring ved å skape individuelle multimodale tekster

Digitale ferdigheter i engelsk: Digitale formkrav i tekster betyr at effekter, bilder, tabeller, overskrifter og punkter er satt sammen for å understreke og formidle et budskap (KD, 2006, 2013).

Grete underviste også en annen 5. klasse i engelsk, som jobbet med de samme ordene knyttet til temaet «fritid». Som for den andre klassen, var et av læringsmålene i perioden at elevene skulle kunne anvende ordene i muntlig kommunikasjon for å snakke om egne fritidsinteresser. Timen som presenteres her kom helt mot slutten av perioden, og elevene skulle nå dokumentere sin læring. Helt konkret skulle hver elev lage en sammensatt tekst på iPad ved å bruke appen Pix'n'tell³. I tråd med læreplanens beskrivelse av digitale formkrav i

tekster (se over), skulle elevene sette sammen bilde og informasjon for å formidle budskapet sitt.

For å lage tekstene tok elevene bilder av gjenstander de hadde tatt med hjemmefra som representerte deres fritidsinteresser. Deretter brukte de appen til å spille inn en muntlig tekst til bildet. I denne monologen fortalte elevene om sine fritidsinteresser ved hjelp av ordene de hadde lært. Da elevproduktene var ferdige, ble de lastet opp på en lukket YouTube-kanal som bare Grete og elevene hadde tilgang til.

I dette eksemplet er det ikke bruken av iPad og app i seg selv som er interessant, men snarere at måten det digitale verktøyet ble brukt på, ga elevene en relevant grunn til å jobbe med periodens læringsmål. Den multimodale teksten bidro til et utvidet tekstbegrep i engelskfaget og en ny sjanger for elevene. I tillegg gjorde mange av elevene flere opptak, og lyttet til seg selv før de gjorde endringer og tok opp igjen. En slik fremgangsmåte gir en merverdi ved at elevene vurderer egen mestring av muntlig engelsk i prosessen. Når de senere så hverandres digitale tekster, fikk de innblikk i ulike måter å bruke det samme vokabularet på, og de øvde seg på å forstå ordene i autentisk kommunikasjon.

EKSEMPEL 3:

Engelsk på studiespesialiserende – lesing av en digital tekst

Digitale ferdigheter i engelsk er å kunne bruke et variert utvalg digitale verktøy, medier og ressurser for å [...] tilegne seg relevant kunnskap i engelskfaget (KD, 2006, 2013).

I denne engelskklassen på studiespesialiserende var målet for timen å tilegne seg kunnskap om Ernest Hemingway og lese en av hans noveller. For å illustrere forfatteren, hadde Magne brukt en Wikipedia-artikkel og fjernet alle egennavn, før han lagde en ordsky av informasjonen. Magne kombinerte altså et digitalt verktøy (Wordle⁴) og en digital ressurs i engelsk (Wikipedia) for å presentere en ny digital tekst for elevene (ordsky). Elevenes rolle var å kunne lese ordskyen for

å tilegne seg relevant kunnskap i engelskfaget, i tråd med læreplanens beskrivelse (se over).

I en ordsky illustreres hvert ord kun én gang, og størrelsen på ordet antyder hvor hyppig det forekommer i den originale teksten. Denne visuelle framstillingen kan være til hjelp for elever som skal lese og forstå informasjonen fordi den synliggjør hva som er sentralt. Elevene leste ordskyen sammen i grupper, diskuterte og trakk slutninger om hvem forfatteren kunne være.

I intervjuet etter timen ga elevene uttrykk for at ordskyen hadde vært nyttig for å forstå en engelskfaglig tekst. En elev hadde forstått at ordskyen illustrerte Hemingway fordi ordene minnet ham om Knut Hamsun. Eleven hadde tidligere sammenlignet Hamsun og Hemingway og funnet en del likhetstrekk. På denne måten bidro ordskyen til en form for kommunikasjon uavhengig av tid og rom, ved at elevens forkunnskaper om et forfatterskap bidro til forståelse av et annet.

Magnes valg om å ta utgangspunkt i en lang Wikipedia-tekst med mye informasjon, og gjøre den om til en ny visuelt oppsummerende digital tekst så ut til å være et effektivt didaktisk grep. Informasjonen ble mer tilgjengelig for elevene ved at de tolket informasjon ut fra enkeltord, snarere enn å lese lineær sammenhengende tekst. Dette ga dem et felles utgangspunkt for videre undervisning og læring om Hemingways forfatterskap i engelskfaget. I tillegg hadde de fått modellert hvordan de selv kunne bruke digitale ressurser til å sette sammen nye tekster.

EKSEMPEL 4:

Engelsk på yrkesfag – lesing av ulike kilder på Internett

Digitale ferdigheter i engelsk: Bruk av digitale ressurser gir mulighet for å oppleve engelskspråklige tekster i autentiske situasjoner, det vil si naturlige, ikke-tilpassede situasjoner. [...] Det innebærer videre å bruke digitale kilder i skriftlige og muntlige tekster, og å ha en kritisk og selvstendig holdning til kildebruk (KD, 2006, 2013).

I denne engelskklassen på yrkesfag gjennomførte Petter et undervisningsopplegg i lesing hvor elevene søkte etter informasjon om USA på internett. Målet var at de skulle velge tema til en muntlig presentasjon. Petter ba dem søke etter informasjon om tre valgfrie temaer og vurdere hvilke kilder de ville bruke. Dette er i tråd med læreplanens beskrivelse av kritisk bruk av digitale ressurser i engelsk (se over).

Selv om elevene googlet seg frem til forskjellige nettsider på noen sekunder, måtte de kritisk vurdere de ulike treffene, forholde seg til flere digitale kilder og identifisere relevant informasjon. I intervjuet etter timen sa elevene at de opplevde aktiviteten som motiverende, ikke minst fordi de kunne velge temaer de var interesserte i og lese autentiske kilder, altså kilder som ikke er laget for undervisning, men for det læreplanen omtaler som «naturlige, ikke-tilpassede situasjoner». Elevene valgte temaer om alt fra amerikanske biler til presidentvalget i USA. De fortalte også at de synes det er enkelt å søke etter informasjon på internett, og at det digitale aspektet ved å lese slike engelskspråklige tekster gjorde at de forsto mer enn om de hadde lest i læreboka.

Etter timen forklarte Petter at han hadde sett hvordan valgfriheten i aktiviteten hadde motivert elever som ikke alltid deltok aktivt i engelsktimene, og at han syntes klassen hadde jobbet effektivt og konsentrert. Undervisningsopplegget hadde stimulert elevene til aktiv lesing på engelsk. Alle elevene var engasjert i kildebruk med tanke på å finne informasjon til den muntlige presentasjonen sin. Selv om elevene ikke nødvendigvis måtte vurdere hvilke kilder som er best egnet eller mest troverdige, måtte de utvise en viss grad av dømmekraft i valg og bruk av digitale kilder for å løse oppgaven.

EKSEMPEL 5:

Engelsk på studiespesialiserende – skriving av individuelle digitale tekster

Digitale ferdigheter i engelsk: Utvikling av digitale ferdigheter innebærer å innhente og behandle informasjon for å skape ulike typer tekster (KD, 2006, 2013).

I Ruths engelskklasse på studiespesialiserende hadde elevene hatt i lekse å oppsummere en digital engelsk tekst om miljøpolitikk i USA, ved hjelp av PC og tekstbehandling. Dette er i tråd med læreplanens beskrivelse av digital behandling av informasjon for å skape tekster i engelsk (se over). I tillegg fikk elevene en digital merverdi i den observerte timen, ved at de bearbeidet tekstene sine underveis mens de lyttet til Ruths tilbakemeldinger.

Etter at elevene hadde skrevet første tekstutkast hjemme, lastet de dem opp på skolens læringsplattform slik at Ruth kunne lese gjennom sammendragene. I den observerte engelsktimen ba hun alle elevene hente frem tekstene sine på PC-en. Hun hadde valgt ut noen sammendrag som var representative for flere av elevenes tekster, og ba disse elevene lese sammendragene sine høyt. Hun ga forberedte tilbakemeldinger til disse elevene, en etter en. Tilbakemeldingene handlet om hvordan de hadde bearbeidet den originale teksten til kortere sammendrag, og de inneholdt konkrete forslag til ytterligere forbedringer. Både de som fikk tilbakemeldingene og de som opplevde tilbakemeldingene som relevante for egne sammendrag, reviderte teksten sin på PC-en der og da.

Dette eksemplet viser hvordan PC-en bidro til en mer dynamisk måte å skape en tekst på, enn den mer lineære skriveprosessen når elevene skriver for hånd. På denne måten var ikke engelsktimen «bare» en arena for muntlige presentasjoner av enkelttekster, eller en time hvor Ruth ga dem tilbakemeldinger de kunne bruke for å bearbeide tekstene sine hjemme eller i neste engelsktime. Denne prosessen gjorde engelsktimen til et elevaktivt skriveverksted med rom for å vurdere og bearbeide eget arbeid fortløpende – og ikke minst reflektere over hva som var «feil» eller kunne forbedres.

Etter timen fortalte elevene at viljen til å bruke tilbakemeldingene var stor fordi de kunne gjøre det i timen. På denne måten ble ikke PC-en brukt som et rent skriveredskap, men bidro til relevante måter å skape engelske tekster på.

EKSEMPEL 6:

Engelsk på yrkesfag – skriving av en felles digital tekst

Digitale ferdigheter i engelsk: Utvikling av digitale ferdigheter innebærer å innhente og behandle informasjon for å skape ulike typer tekster [...] Digitale formkrav i tekster betyr at effekter, bilder, tabeller, overskrifter og punkter er satt sammen for å understreke og formidle et budskap (KD, 2006, 2013).

I sin engelskklasse på yrkesfag brukte Andreas digitale verktøy til å observere elevenes forståelse av en teknisk tegning – og lage en digital monteringsanvisning til den. Dette er i tråd med læreplanens beskrivelse av behandling av informasjon til å skape tekster i engelsk ut fra digitale formkrav (se over).

Sammen med Andreas tolket elevene den tekniske tegningen i fellesskap, før de muntlig formulerte hva som skulle gjøres i hvilken rekkefølge. Tegningen ble vist på den ene veggen i klasserommet ved hjelp av en projektor (se Brevik, 2016). Når de var enige om første trinn, gikk en elev opp til PC-en og formulerte dette skriftlig, noe som ble vist på en elektronisk tavle. Til slutt hadde elevene sammen skapt en monteringsanvisning som trinn for trinn forklarte hva som skulle gjøres. Den var utformet i punkter som samsvarte med delene på tegningen. Ved å bruke PC og projektor skapte de en digital tekst sammen som de skulle bruke i verkstedet dagen etter, for å montere en skuffe på en traktor. Dette var en sjanger elevene var kjent med – og som de opplevde som nyttig fordi de trengte det både i verkstedet og i bedriftene de var utplassert i.

Eksemplet viser hvordan Andreas ba elevene bruke digitale verktøy til å reflektere og diskutere sin felles forståelse, og formulere dette i en digital tekst som stemte med illustrasjonen. På denne måten førte bruken av digital teknologi til en aktiv forståelsesprosess som lå tett opp til det de erfarte i arbeidslivet. Det å skrive en slik tekst på engelsk

mente både Andreas og elevene at var høyst relevant, fordi tekniske manualer fra leverandører av teknisk utstyr oftere var på engelsk enn på norsk. For flere detaljer om dette undervisningsopplegget, se Brevik (2015) eller Brevik & Blikstad-Balas (2014).

Konklusjon

De studiene denne artikkelen bygger på, understreker betydningen av å se – og anerkjenne – målrettet og integrert bruk av digital teknologi i klasserommet. For å redusere utenomfaglig bruk av digital teknologi, kan skolene med fordel legge mer vekt på hvordan den digitale teknologien integreres i fag for å bidra til økt faglig læring. Som Spurkland og Blikstad-Balas (2016) påpeker, er det «måten teknologien blir brukt på som avgjør om den bidrar til økt faglig forståelse» (s. 30).

Gjennom våre eksempler vil vi synliggjøre hvordan det kan se ut når digital teknologi blir gitt en klar funksjon i utviklingen av elevers engelskfaglige kompetanse. I den undervisningen vi har presentert, fungerer digitale verktøy som bidragsyttere i elevenes arbeid med å nå klare, engelskfaglige kompetansemål, men er ikke et mål i seg selv. Lærerne definerte selv at det skulle jobbes digitalt og la føringer for hvordan, noe som bidro til å utvikle elevenes faglige bruk av digital teknologi og utvikling av digitale ferdigheter i engelskfaget.

Digitale teknologier gjør noe med kunnskapsbegrepet, det innvirker på kommunikasjonsformer, og dermed settes konvensjoner og «standarder» i engelskfaget under press (Lund m.fl., 2014). Dette er det i utgangspunktet krevende å løse på individnivå for den enkelte lærer, og det er derfor viktig å fylle profesjonsfaglig digital kompetanse med noe langt mer enn generell bruk (Lund m.fl., 2014). For å nå dette målet er det nødvendig å starte med å øke og systematisere den faglige bruken for å utvikle elevenes helhetlige kompetanse i engelskfaget.

NOTER

- 1 De to eksemplene fra mellomtrinnet er en del av prosjektet Ark & App. Prosjektets nettside: <http://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/>
- 2 Se <https://www.spellingcity.com/>
- 3 Se <http://www.pixntell.com/>
- 4 Se <http://www.wordle.net>

LITTERATUR

- BREVIK, L.M.** (2015). Strategies and shoes – can we ever have enough? Using reading strategies. I: L2 teaching in upper secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- BREVIK, L.M.** (2016). Tre myter om engelsk på yrkesfag. Betydningen av å se elevenes helhetlige kompetanse. *Bedre Skole*, 2, 82–88.
- BREVIK, L.M. & BLIKSTAD-BALAS, M.** (2014). «Blir dette vurdert, lærer?» Om vurdering for læring i klasserommet, I: E. Elstad & K. Helstad (red.), *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- BREVIK, L.M. & DAVIES, C.** (2016). The potential of digital tools for enabling the observation of comprehension in the classroom. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 02, 101–117.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2006, 2013). Læreplan for grunnskolen og videregående skole. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- LUND, A., FURBERG, A., BAKKEN, J., & ENGELIEN, K.** (2014). What does professional digital competence mean in teacher education? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(4), 281–299.
- SKARPAAS, K. G., INGULFSEN, L., & GILJE, Ø.** (2015). «In my spare time I like to...» - En casestudie i prosjektet ARK&APP, engelsk, 5. klasse. Oslo: Universitetet i Oslo.
- SPURKLAND, S. & BLIKSTAD-BALAS, M.** (2016). Digitalisering av skolen: De største utfordringene. *Bedre Skole*, 2, 29–33.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2012). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Oslo: Utdanningsdirektoratet.



Lisbeth M. Brevik er førsteamanuensis i engelskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UiO. Hun har en doktorgrad innenfor lesing i engelsk i videregående skole, og er blant annet opptatt av lesing og god klasseromspraksis i engelsk. Brevik har undervisningserfaring fra grunnskole og videregående skole, og underviser i engelskdidaktikk og vurdering i lærerutdanningen på UiO. Hun holder også en rekke ulike kurs for lærere.



Kaja G. Skarpaas er universitetslektor i engelskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UiO. Hun har en mastergrad innenfor engelskdidaktikk i videregående skole, og har blant annet forsket på teknologi i engelsk på mellomtrinnet i forskningsprosjektet Ark & App. Skarpaas har undervisningserfaring fra videregående skole, og underviser i engelskdidaktikk i lærerutdanningen på UiO. Hun holder også kurs for lærere på mellomtrinnet.

Erfaringsbasert ledelse: Om å finne gull bak gråstenk

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Behovet for teori er ofte overdrevet innenfor ledelse. Lederen vet som regel hva som bør gjøres, men nøler og søker stadig mer kunnskap i stedet for å handle. Praksisgrupper for ledere kan bidra både til å frigjøre kunnskap og sørge for at denne blir omsatt til praktiske handlinger.

Teori er ikke alt, man sitter ofte selv med løsningen på problemene, hevder Olav Johansen. Han er utdannet pedagog med spesialisering innenfor undervisning og ledelse, og er ansatt ved Høgskolen i Kristiania. Ved siden av driver han med lederutvikling, nærmere bestemt erfaringsbasert ledelse. Og han er nøye på at vi ikke må skrive at han driver med *kurs*.

– Jeg tar avstand fra kurs i min praksis. Ved et kurs har man en kursleder som setter en agenda og styrer. I praksisgrupper er det deltakere som setter agendaen. Disse samlingene er noe midt imellom det daglige arbeidet og et kurs, og de er mye nærmere hverdagen enn et kurs er, sier han.

Profesjonelle praksisfellesskap

Olav Johansen har arbeidet med å utvikle organisasjoner i mange år, og har erfaring med at ledere gjennom en eller annen form for tilrettelegging kan få langt mer ut av den erfaringen de selv og deres kolleger sitter inne med. For tiden driver han to profesjonelle praksisfellesskap. Dette er læringsgrupper som møtes seks ganger per år for å lære av hverandre og utveksle erfaringer. Møtefrekvens og størrelse for slike grupper kan variere,



Olav Johansen er høyskolelektor og driver praksisgrupper for ledere ved siden av. Han mener erfaringsbasert ledelse baserer seg på prinsipper som både skoleledere og lærere bør kunne dra nytte av.

men det vanlige vil være å møtes 5–10 ganger i året. En god gruppe består vanligvis av rundt 10 personer.

Det trenger ikke nødvendigvis være de store tingene som blir diskutert i gruppene. Det kan for eksempel være en vanskelig samtale som må

tas, eller det kan være en leder som opplever at hun hele tiden bruker for mye tid i til dels unødvendige møter. I fellesskapet utvikles det hypoteser og forslag til løsninger, som deltakerne prøver ut i praksis. Ringen sluttes ved at de tar med læringserfaringer

tilbake til praksisfellesskapet og evaluerer resultatet. Ofte vil andre i gruppen bli inspirert til å prøve ut noe av det samme som har gitt gode resultater for noen av kollegaene.

Teori er hypoteser

Men hva med teorien? Er det virkelig tilstrekkelig med den kunnskapen lederne har i sine egne hoder?

– Mange ledere søker etter teori og kunnskap, og når jeg møter dem lurer de på hvilke metoder de skal bruke, for eksempel til å løse konflikter. De er ofte ute etter en standard mal. Jeg tror at de gjennom praksisgruppene kan få noe som er bedre, sier Johansen.

Men han på ingen måte motstander av å bruke av ledelsesteorier, og han gir ofte miniforedrag om siste nytt innen teori og forskning i forbindelse med gruppemøtene. Han mener bare at den må ha en annen, og kanskje litt mer beskjeden rolle enn mange ønsker å gi den.

– Hvis du skal lykkes som leder, så holder det ikke å lese bøker, lære seg lederverktøy og pugge «oppskrifter» på god ledelse. De kommer godt med, og det kan danne grunnlag for god praksis, men det holder ikke, sier Johansen.

Grunnen er at når teori møter praksis, så oppstår det mange ting som aldri blir nevnt i teorien. Teori er en forenkling av virkeligheten. Hvis du skal utvikle deg til å bli en god og robust leder, så må du beherske overgangen fra det enkle til det komplekse, med andre ord overgangen fra teori til praksis. Du må finne din egen vei, og gradvis frigjøre deg fra mekanisk bruk av teori og verktøy til å utvikle din egen reflekterte lederpraksis.

– Men det kan være like uklokt å kun følge sin egen vei, som utelukkende å følge teori og sjekklistene, presiserer han. Teori kan inspirere og gi ideer til praktiske handlinger. Teori kan også brukes til å sjekke ut en hypotese. Kanskje det tiltaket man har kommet fram til virker ulikt på ansatte med høy og lav kompetanse? Teorien kan sette deg på sporet av slike muligheter, og man vil kunne nyansere tiltaket før man setter det i verk, sier han.

Bli en forsker på egen praksis

Forskningsbasert kunnskap er ifølge Johansen nyttig, men bør ikke betraktes som den endelige sannheten.

– I erfaringsbasert ledelse er forskning bare en av flere kilder til kunnskap. Forskning kan være en god rettesnor, men det siste stykket må du gå selv, sier han.

På den annen side kan forskning ifølge Johansen være et «glimrende» utgangspunkt for å finne din egen vei. Man kan for eksempel omskape forskningsbasert kunnskap til hypoteser, som man prøver ut i praktisk handling og deretter observerer resultatet av.

– På den måten blir du en forsker i egen praksis. Du forholder deg til etablert kunnskap som gode ideer, men ikke som absolutte sannheter, sier han.

Betydningen av kunnskap er overdrevet

Johansen mener ledere ofte søker mer og mer kunnskap, når det egentlig burde gjøre er å handle.

– Min erfaring er at ledere i stor grad vet hva som er riktig å gjøre i de fleste situasjoner, men at de i litt mindre

Styrefart

Olav Johansen mener at en typisk feil man gjør som leder er å prøve å styre for mye.

– Det er langt viktigere at det skjer noe enn nøyaktig hva som skjer, sier han. Bevegelse er en forutsetning for forandring, og i første omgang kan det være viktigere å skape bevegelse enn å styre bevegelsen. Bevegelse skapes ved å utløse indre motivasjon og trygghet. Ansvar for å bestemme retningen bør i første omgang overlates til den enkelte, sier han.

– Første steg for å lykkes er med andre ord å unnlate å bestemme retningen på andres endring, men forvente og støtte at den enkelte setter seg selv i bevegelse. Så kan man i neste omgang forsiktig prøve å samordne bevegelsene slik at man etter hvert trekker i samme retning. Man trenger styrefart for å lede. Hvis alle står stille, så skjer det ingen ting, sier Johansen.

grad gjør det. Lederutviklingsprogrammer generelt overdriver nesten alltid betydningen av ny kunnskap. Det er selvsagt ikke noe galt med ny kunnskap, men det blir som regel for mye av det. Når man arbeider med erfarne ledere, så bør fokus i større grad rettes mot handling. Gå heller forsiktig fram og ta et skritt av gangen. Da kan det hende at du gjennom praktiske handlinger får enda mer kunnskap, som du så kan bruke til å justere de neste skrittene, sier han.

Matematikkompasset

■ AV TONE DALVANG OG ESPEN DALAND

Matematikkompasset brukes til å utvide læreres praksis i møte med elever i matematikkvansker. Gjennom å visualisere samspill, intensjonene med opplæringen og matematiske handlinger kan dette redskapet bidra til å sette retning for elevers ønskede utvikling.

Det er laget flere oversikter over forskning på matematikkvansker. Analyser av temaene viser at forskningen i liten grad henger sammen med læringsarbeidet i skolen.

I henhold til *A bibliography with some comments* (Magne, 1996) som inneholder ca. 3000 titler, har forskning på matematikkvansker og dyskalkuli hatt et beskjedent omfang sammenlignet med forskning på læring og matematikklæring. I tillegg viser Magne at forskningen omfatter relativt få tema, med hovedfokus på regning med små naturlige tall i en kontekst av symbol- og formalismekompetanse. Denne kompetansen, som betyr å kunne håndtere matematiske symboler og formelspråk, utgjør et snevert fokus ettersom det bare er én av åtte matematiske kompetanser¹, som alle har gyldighet for matematikkundervisning på samtlige utdannelsestrinn (Undervisningsministeriet, 2002).

I avhandlingen *Om det inte är dyskalkuli – vad är det då?* (Sjöberg, 2006) drøftes forskningslitteraturen på matematikkvansker i perioden 1993–2003. Kompleksiteten i feltet kommer frem gjennom inndeling i *pedagogiske, psykologiske, sosiologiske og medisinsk-nevrologiske årsaksforklaringer* (Ahlberg, 2001). Uansett hvilken forklaringsmodell som velges, konstaterer Sjöberg at en stor overvekt av forskningslitteratur på matematikkvansker hentes fra nevrologiske og nevropsykologiske felt.

I en nyere håndbok om dyskalkuli og matematikkvansker (Chinn, 2015) fastholdes det at matematikkvanskefeltet er i sin forskningsbegynnelse sammenlignet med forskning på lese- og skrivevansker, men at feltet stadig utvikles. I håndbokas

31 kapitler opprettholdes funnene fra Magne og Sjöberg. Matematikkvanskene beskrives fra flere perspektiv, men det store flertallet av artiklene handler om nevrologiske og psykologiske problemstillinger, og problemer knyttet til regning med små naturlige tall.

Denne artikkelen beskriver ikke et forskningsarbeid, men et forsøk på å anvende annen forskning for å utvide praksis rundt arbeidet med matematikkvansker. Hensikten er å utvide forklaringsmodellene og den tenkningen om matematikkvansker som til nå har vært særlig vektlagt. Det betyr et større fokus på omgivelsene og personen i samspill om aktiviteter som innbyr til varierte deltagerformer i matematikklæring.

Matematikkvansker med nye øyne

Et kompass er et navigasjonsredskap som angir retning. Når en matematikksituasjon er vanskelig, er det mange navigasjonsmuligheter. Flere parter skal sammen prøve å forstå situasjonen og kompleksiteten, som i et landskap. De skal utforme læringssituasjoner som gjør det mulig for grupper



og enkeltelever å lære matematikk, delta i fellesskap og utvikle seg som personer, noe som krever samarbeid og samsending. Matematikkompasset (Daland & Dalvang, 2016) er et redskap som får frem viktige forhold som kan hjelpe til å sette fokus og retning for en ønsket utvikling. Kart og terreng er ikke gitt, men lokale svar kan skapes gjennom fornuftig kompassbruk.

Matematikkompasset er et redskap forfatterne har utviklet gjennom arbeidet med rådgivning og veiledning i det statlige spesialpedagogiske støtte-system, Statped. Oppdragene Statped får, handler ofte om å samarbeide med skoler og pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) om å undersøke og avhjelpe elever i matematikkvansker. Det kan dreie seg om enkeltelever i matematikkvansker, og hele skoler som opplever å ha for mange elever med lavt læringsutbytte i faget.

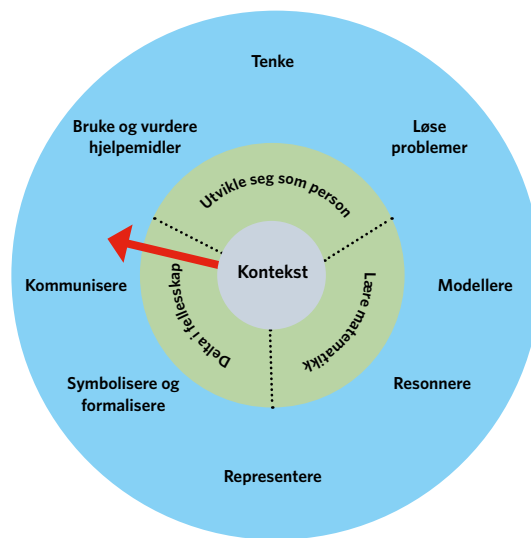
Grunntanken i Statped sine tjenester hviler på et inkluderende perspektiv. I dette arbeidet har vi som mål at vårt bidrag i samarbeidet om elever i matematikkvansker skal være preget av et sosiokulturelt perspektiv på mennesket og dets læring og utvikling. Et slikt syn bygger på at læring skjer gjennom bruk av språk og deltagelse i sosial praksis (Säljö, 2006).

Å få til samlesing av forskningsartikler knyttet til matematikkvansker er krevende. Lærerne har travle hverdager med hyppige handlingsvalg og mange vanskelige oppgaver, og som følge av en slik situasjon ønskes det ofte raske og pragmatiske løsninger, som helst skal kunne tas i bruk neste dag. I fagmøter med lærere og PPT er det likevel behov for et redskap for å angi retning på arbeidet og utvide det faglige fokus med særlig vekt på en matematikkfaglig og didaktisk ramme.

I arbeidet med ulike saker startet vår undring over hvilke faglige deler som var viktige å ha med, og som nå utgjør matematikkompasset. Delene er inspirert av læreplanen, som er et delt mandat for skoler, PPT og Statped.

Matematikkompasset kan tolkes som et medierende redskap mellom den aktuelle situasjonen og en ny situasjon som det er mulig å forestille seg, tilpasse og endre. Den russiske psykologen Lev Vygotskij utviklet ideen om mediering gjennom redskaper som utvidelser av stimulus og respons. Språk er ifølge Vygotskij et viktig redskap for å tenke. Mediering viser til at vi både fortolker og påvirker verden gjennom redskap (Säljö, 2006).

Matematikkompasset visualiserer i tre sirkelskiver samspill mellom kontekst, opplæringens intensjoner og matematiske handlinger (se figur 1). Kompassmetaforen er valgt fordi redskapet er tenkt tatt i bruk når skoler, foreldre eller elever² er usikre på veien som følges, og opplever at læringsutbyttet ikke er tilfredsstillende eller forsvarlig (Utdanningsdirektoratet, 2014). Redskapet kan brukes for å analysere situasjoner, stoppe opp og orientere seg på nytt. Det er viktig å fokusere på noen få forhold om gangen og samtidig gi oppmerksomhet til helheten.



Figur 1: Matematikkompasset

Matematikkompassets deler

Kontekst

Kontekstbegrepet brukes ofte i tilknytning til opplæring. Dyste (2001, s. 43) tar frem det latinske ordet «contextere» som betyr å veve sammen. Hensikten med å sette kontekst i midten på matematikkompasset er å få frem hvordan alle deler er integrerte, vevd sammen og at læring inngår i denne helheten.

I senere tid er kontekstbegrepet også anvendt i psykologisk utredningssammenheng. Jørn Nielsen argumenterer for nytenkning av utredningsbegrepet og dets anvendelse i praksis gjennom blant annet å legge vekt på de sammenhenger individet lever og vokser opp i.

Ethvert fenomen – og ethvert problem – eksisterer alltid i kontekst. Konteksten gir mening til fenomenet. [...] Derfor kan den mindste analyseenhet aldri være individet. (Nielsen, 2013, s. 41).

I et sosiokulturelt perspektiv på veiledning er det ønskelig å utvide fokus til å gjelde omgivelsenes svar på og samspill med eleven eller fenomenet, ikke alene å undersøke en elev eller et fenomen.

Opplæringens intensjoner

Delene i den mellomste sirkelen henger tett sammen med opplæringens intensjoner. En kan si at læreplanen setter opp tre vesentlige krav til skolen når det gjelder hva den skal få til for den enkelte elev (Werner og Håstein, 2014). Eleven skal *lære fag* i tråd med de mål som er fastsatt i læreplanen. Eleven skal *utvikle seg som person*. Og eleven skal *delta i fellesskap* med medelever. Intensjonene er rettet mot elevens fremtid og muligheter. Intensjonene er mer orientert mot prosesser enn produkter, og fremhever mestring fremfor vansker.

Litt forenklet sagt har det i utredningsarbeid vært en sterk tradisjon for å fokusere på elevens forutsetninger, forklart med vansker, gjennom å individuelt teste elevens evner, og å foreslå kompensatoriske individuelle tiltak i relasjon til testresultat. Delene i midterste sirkel kan sies å romme elevens forutsetninger, men er også ment å oppfordre til undersøkelse av nye muligheter som

impliserer læring i et fellesskap. Hensikten er at støttesystemet sammen med skolen må begynne å lete etter nye forståelsesformer og samspillsmønstre som kan gi eleven muligheter til å mestre.

Hensikten med matematikkompasset ser ut til å støttes opp av funn i Speed-prosjektet, som er et pågående forskningsprosjekt ved Høgskolen i Volda om spesialundervisning. Hovedsaken er å studere innholdet i og utbytte av spesialundervisning. Foreløpige resultater fra prosjektet peker på at vi behøver kunnskap og kompetanse på å utvide den ordinære opplæringen, fremfor å tilrettelegge for mer spesialundervisning utenfor fellesskapet (Tophol, 2015).

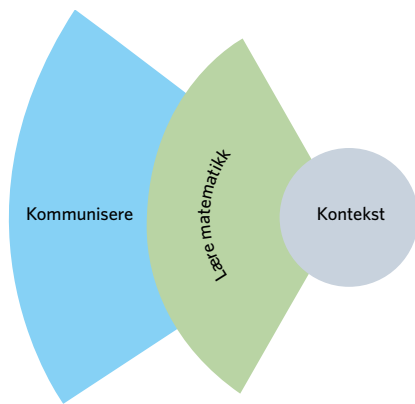
Matematiske handlinger

I den ytterste sirkel har vi plassert matematiske handlinger. Utvalget av handlinger (eller samhandling) er et spekter som elever kan bli invitert til å ta i bruk for å utvikle matematisk kompetanse, og for å arbeide mot intensjonene for opplæringen. Handlingene er ikke tilfeldige, men inspirert av Niss & Jensens beskrivelser av kompetanser og matematikkopplæring (Undervisningsministeriet, 2002). Kompetansebeskrivelsene var også viktige da læreplanen ble revidert i 2006 (LK-06).

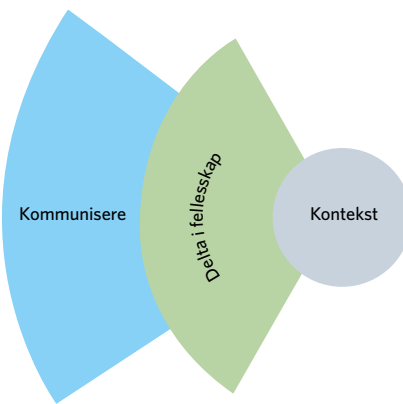
I matematikkompasset er kompetansebeskrivelsene omgjort til handlinger, som hver især er utdypet med en forklarende tekst. Det skal være mulig å observere, gjenkjenne, beskrive og utvikle handlingene i matematikkopplæringen; tenke, løse problemer, modellere, resonnere, representere, symbolisere og formalisere, kommunisere, bruke teknologi og hjelpemidler (Daland og Dalgang, 2016).

Matematikkompassets helhet og dynamikk

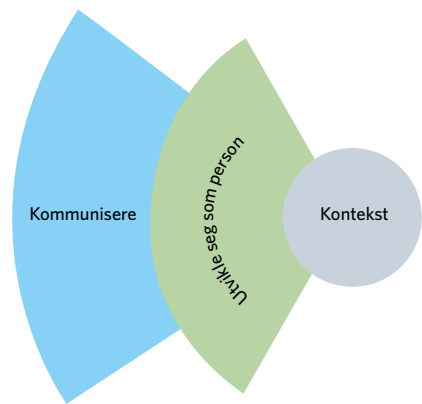
Matematikkompasset utgjør tre sirkelskiver uten på hverandre. Den midterste sirkelen kan roteres. En pil er festet i midten og rekker ut til ytterste sirkel, pilen kan også roteres. Rotasjonene av både midterste sirkel og pilen i ytterste sirkel gjør det mulig å velge hvilke intensjoner og handlinger i matematikkopplæringen som fokuseres. En kan tenke seg en bevegelse fra en kontekst, som kan være en vanskelig opplæringssituasjon, til intensjoner og videre til handlinger, altså fra midten og utover. Eller en kan velge motsatt retning, og



Figur 2



Figur 3



Figur 4

starte med en handling. Begge retninger eksemplifiseres i figurene 2, 3 og 4.

Her velges handlingen å *kommunisere* i relasjon til henholdsvis *lære matematikk*, *delta i fellesskap* og *utvikle seg som person*. Lærere, foreldre og rådgivere kan undersøke ved å spørre seg: Hva slags formuleringer og fremføringer uttrykkes i læringssituasjonen? Hvordan kommuniseres det og av hvem? Hvilke muligheter er det til å ta i bruk og utvikle sin kommunikasjon i, om og med matematikk?

I Matematikkompasset er det utviklet en handlings- og mulighetsmatrise der tilsvarende spørsmål foreslås til alle handlingene i relasjon til hver og en av intensjonene.

Hver enkeltdel i Matematikkompasset kan assosieres til en rekke artikler og ideer innenfor blant annet spesialpedagogikk og matematikdidaktikk. Vi arbeider videre med å beskrive opplærings situasjoner der Matematikkompasset er tatt i bruk, og har fått lokalt innhold.

Hensikter

Matematikkompasset har vært et utviklingsarbeid i praksis, influert av forskning på læring i et sosio-kulturelt perspektiv. Det er ment å være et medierende redskap for elever, lærere og rådgivere i PPT og Statped i arbeidet med å forstå og utvikle opplærings situasjoner. Det innebærer å undersøke sammenhenger mellom hvordan unge mennesker

utvikler seg og er nysgjerrige på det å lære matematikk, delta sammen med andre, og hvordan det matematiske læringsmiljøet innbyr til, setter rammer for og støtter opp om slik aktivitet.

For tiden pågår et utviklingsarbeid der PP-rådgivere prøver ut betydningen av å bruke Matematikkompasset i egen praksis i møte med skoler og elever i matematikkvansker. Utviklingsarbeidet handler om å utvide den ordinære opplæringen for elever i matematikkvansker. (Daland, Dalvang, Aaraas, Lund og Slettebø, 2015)

Redskapet har utvidet vår forståelse av læreplanen. Vi har fått et felles språk for å utforske aktivitetene vi kan observere i klasserommene, og for å snakke med lærerne om å utvide elevenes muligheter for deltagelse. Matematikkompasset utvikler vårt eget sakkyndighetsarbeid. Vi er blitt bevisste på at spørsmålene vi stiller til skolene, og at undersøkelsene vi utfører også må gjøres i klasserommet. Dette har gjort at vi har fått et annet blikk på de pedagogiske rapportene fra skolene og hvordan vi må utvikle disse til å favne konteksten elevene er i. Gjennom å bruke matematikkompasset i samarbeid med lærerne kan vi utvide elevenes muligheter til å lære matematikk. (Aaraas, Lund og Slettebø, rådgivere i Midt-Telemark PPT)

Matematikkompasset er ikke en fullstendig didaktisk modell. De ulike delene er tenkt å bidra til en

bredere forståelse av en vanskelig matematikksituasjon, hva matematikk kan handle om, hva som allerede vektlegges og hva som kan utvikles videre.

Foreløpige bruksområder

- For å planlegge, gjennomføre og vurdere rikere og mer variert opplæring i faget.
- For å undersøke samhandlinger i matematiske opplærings situasjoner.
- For å støtte opp under utredning, tilråding og IOP-dokumenter.
- For å bidra med helhet og fokus i tverrfaglige møter.

Betenkninger

Forfatterne har gjort en rekke forsøk på ordvalg i ytterste sirkel, for å beskrive det matematiske mulighetsspekteret, og vi har gang på gang gått tilbake til nåværende handlinger, da de er sterkt knyttet til læreplanen. Vi er bevisst på at kompetansebeskrivelsene i kom-prosjektet (Niss og Jensen, 2002) ikke lever isolert, men må ses i sammenheng, og det samme mener vi gjelder handlingene. *Tenke* er for eksempel ofte sterkt knyttet til handlingene *løse problemer*, *kommunisere* og *resonnere*.

Kompleksiteten i kompetansebeskrivelsene (Undervisningsministeriet, 2002) kan ha blitt forringet av å være omgjort til verb/handlinger. Handlingene kan i tillegg lett tolkes spontant i et hverdagspråk, som for eksempel *tenke*. I Matematikkompasset er hver handling forsøkt utdypet, og det i seg selv har vært et utfordrende arbeid som vi presenterer med ydmykhet. *Tenke* er forsøkt forklart som «stille matematiske spørsmål og ha blikk for hvilke typer svar som forventes. Bruke matematiske begreper, skille mellom ulike matematiske forklaringer og generalisere.»

En kan si at Matematikkompasset utgjør en forenkling, sett i lys av matematikdidaktisk forskning. Men i en pragmatisk matematikkvanskekontekst, med ofte innsnevrede læringsmuligheter som tilbys for elever i matematikkvansker, er det et forsøk på å utvide det handlingsrommet elever i matematikkvansker får, og sette fokus og retning for en ønsket utvikling.

NOTER

- 1 Tankegangs-, problembehandlings-, modellerings-, resonnements-, representasjons-, symbol- og formalisme-, kommunikasjons- og hjelpemiddelkompetanse
- 2 Om elevens rett til å bli hørt: FNs barnekonvensjon artikkel 12 og opplæringsloven § 5-4

LITTERATUR

- AHLBERG, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- CHINN, S. (2015). (Ed.) *The Routledge International Handbook of Dyscalculia and Mathematical Learning Difficulties*. London and New York: Routledge.
- DALAND, E. & DALVANG, T. (2016) *Matematikkompasset*. Statped. Læringsressurs. <<http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finnlaringsressurs/sammensatte-larevansker/matematikkompasset/>>
- DALAND, E., DALVANG, T., AARAAS, R.M., LUND, B.H., & SLETTEBØ R.B. (2015). Å videreutvikle utrednings- og veiledningskompetanse for matematikkmestring. Presentasjon på konferansen *Fra vanske til mestring*. Kristiansand, 21.okt. 2015.
- DYSTHE, O. (2001). *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2006) *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- MAGNE, O. (1996). *Bibliography of Literature on Dysmathematics*. Malmö: Department of Educational and Psychological Research.
- NIELSEN, J. (2013). Utredning i kontekst. Utredninger – i vor tid. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift. Psykologi i kommunen*, (1), 39-48.
- SÅLJÖ, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- SJÖBERG, G. (2006). *Om det inte är dyskalkuli- vad är det då?* Umeå: Umeå Universitet.
- TOPHOL, A.K. (2015). SPEED-prosjektet – Kva kan vi lære av det? Presentasjon på konferansen *Fra vanske til mestring*. Kristiansand, 22.okt. 2015.
- UNDERVISNINGSMINISTERIET (2002). *Kompetencer og matematiklæring*. (Red.) M. Niss, og T.H. Jensen. København: Undervisningsministeriets forlag. <<http://pub.uvm.dk/2002/kom/>>
- UDANNINGS-DIREKTORATET (2014). <<http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-i-fulltekst/Spesialundervisning/>> websøk: 10.11.15.
- WERNER, S. & HÅSTEIN, H. (2014) tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I: Mette Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

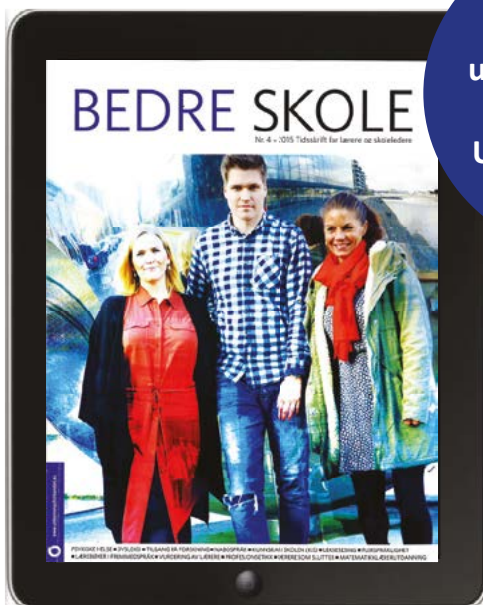


Tone Dalvang er seniorrådgiver ved Statped's avdelingskontor i Kristiansand. Hun har bakgrunn som allmennlærer og master i pedagogikk. Hun har lang erfaring med undervisning samt prosjekter og utviklingsarbeid i matematikk i samarbeid med barnehager, skoler og PPT.



Espen Daland er seniorrådgiver ved Statped's avdelingskontor i Kristiansand. Han har bakgrunn som allmennlærer og cand. scient. Han har erfaring fra undervisning og forsknings- og utviklingsprosjekter i barne-, ungdoms- og videregående skole.

LES OGSÅ BEDRE SKOLE DIGITALT



Ebladet
finner du på
udf.no/bedre-skole
eller på
Utdanningsnytt.no
GOD LESNING!



Foto: Eli Berge/Fotofli.no og fotolia.com

SE LEDIGE STILLINGER I UTDANNINGSSEKTOREN HER:

Lærer**jobb**.no



Barnehager



Skoler



Administrasjon
/ Ledelse



Øvrige
undervisningssteder

Video i matematikkundervisning

■ AV PEER ANDERSEN

Bruk av video i matematikkundervisningen er blitt langt enklere enn det var for bare få år siden. Har du ikke prøvd det selv, så er det verd et forsøk. Her beskrives noen viktige prinsipper og metoder for produksjon av gode matematikkvideoer.

I denne artikkelen skal jeg vise hvordan man kan bruke videoer i matematikkundervisningen. Eksemplene og erfaringene som brukes her, har sitt utspring i lærerutdanningen, men vil også ha relevans for andre områder. Først beskrives hvilke fordeler bruk av video har, deretter går vi over til å se på hva som skal til for å lage en god video, og til slutt ser vi på hvordan en video lages. I teksten finnes lenker til flere videoer som illustrerer ulike situasjoner og poenger. Filmene er lagt i en egen spilleliste på YouTube. Spillelisten finner du når du følger denne lenken: <http://home.hit.no/~panderse/artikkel.html>

Fordeler med å bruke video

Omvendt undervisning er en metode som er blitt mer og mer i vinden de siste årene. Det er ingen grunn til å tro at denne trenden stopper med det første. Metoden går ut på at studentene jobber med fagstoffet hjemme på egenhånd, og at tiden på skolen i større grad kan benyttes til oppgavearbeid, diskusjoner, veiledning osv. Fagstoffet gjøres vanligvis tilgjengelig for studentene gjennom videoer. For å få omvendt undervisning til å fungere er det helt

nødvendig at studentene ser videoene på forhånd.

Denne artikkelen er først og fremst en teknisk veiledning og går ikke i særlig grad inn på omvendt undervisning som metode. Jeg vil bare kort nevne noen av de fordelene en har med å bruke video i undervisningen. For eksempel kan studentene se videoen i sitt eget tempo. Da unngår man utfordringen ved å finne et tempo som passer alle i klasserommet. Studentene kan stoppe filmen, og den kan spoles tilbake om det er noe det er behov for å se om igjen. Det er også mulig å spole fremover, om fagstoffet som behandles er noe en har godt tak på og som det ikke er nødvendig å få forklart.

En annen fordel er at filmene kan sees mange ganger. Videoene kan gjerne ligge ute helt til etter eksamen. Det gjør at studentene kan ta dem frem om de ønsker å repetere fagstoffet. Vi opplever også at mange bruker dem i innspurten før eksamen både som repetisjon og for å se på eksempler som er sammenlignbare med oppgaver som de jobber med.

Det vil alltid være studenter som er syke eller av andre årsaker ikke kan følge all undervisning. Når en har laget videoer der fagstoffet gjennomgås, får studentene en helt annen mulighet til å kunne følge progresjonen i kurset, selv om de skulle være forhindret i å delta på undervisningen. Uten videoer kan det være tungt å ta igjen fagstoffet på egenhånd.

Når du som lærer først har laget videoer en gang, kan disse gjenbrukes senere. I hvor stor grad de kan

*Videoene som det blir referert til i artikkelen er lagt i en egen spilleliste på YouTube:
<http://home.hit.no/~panderse/artikkel.html>*



Figur 1. Filming med dokumentkamera.

gjenbrukes, avhenger selvsagt av tema og hvilket fag du jobber med. En video som tar for seg et matematisk tema, kan gjerne gjenbrukes i mange år. Metoden med hvordan en for eksempel løser en andregradslikning har ikke forandret seg på mange hundre år, og vil neppe forandre seg med det første. Innenfor didaktiske emner vil nok videoene ha noe kortere levetid, det kan for eksempel være videoer som tar for seg tema knyttet til læreplaner eller bruk av digitale hjelpemidler. Men også her vil en god video i mange tilfeller kunne gjenbrukes.

For øvrig henvises det til den rikholdige litteraturen som finnes om omvendt undervisning som metode. Jeg kan nevne spesielt boken *Omvendt undervisning* av Anne Cathrine Gotaas (Gotaas, 2015) som gir en innføring i metoden knyttet mot matematikkfaget. Elisabeth Engum har skrevet en artikkel om temaet som også er vel verdt å lese (Engum, 2012). Og på nettsiden <<http://result.uit.no/udig/kursmodulene/modul-4/>> finnes videoer om omvendt undervisning. Her presenteres også forskningsresultater om metoden.

Teknikker

Det finnes flere teknikker som kan brukes for å lage videoer. I dette avsnittet ser vi nærmere på de mest brukte teknikkene.

Skjermopptak

De siste årene har det kommet programmer som gjør det mulig å ta opptak av skjermen til PC-en din. Eksempel på programmer som kan brukes til dette er Screencast-O-Matic, Snagit, Jing, Camtasia, Open Broadcaster Software og Screen Capture. De to sistnevnte programmene er gratis. Screencast-O-Matic finnes i en gratis versjon med svært begrensede muligheter og i en rimelig betalingsversjon med langt flere muligheter. Camtasia er vesentlig dyrere, men dette programmet inneholder også mer avanserte muligheter enn det de rimelige programmene har.

Å lage video basert på skjermopptak er enkelt. Du filmer i utgangspunktet det du har på skjermen. Du kan selv velge hvor stor del av skjermen du vil filme. I tillegg kan du også ta med film av deg selv ved hjelp av webkamera. Etter opptak kan filmen redigeres. En fordel med skjermopptak er at det i tillegg til å være enkelt, krever lite utstyr. Når du først har lært teknikken, klarer du å lage filmer uten teknisk bistand. En annen fordel er at filene ikke blir så store som de blir om du filmer med vanlig kamera. En tredje fordel er at det er mulig å lage video på egen kontor. Det eneste du trenger er datamaskin, webkamera og en mikrofon. Det er også mulig å lage ganske avanserte videoer basert på skjermopptak, også med de rimelige programmene. Har du et digitalt

skrivebrett, kan du lage videoer der du skriver fagstoffet for hånd. Det skal vi se på senere. I Film 1 i spillelisten ser du et eksempel på video der jeg har brukt skjermopptak.

Filme med dokumentkamera

En annen teknikk som mange bruker, er å lage video basert på filming med dokumentkamera. Dette er rimelig enkelt å få til, og du kan gjøre det på egenhånd på kontoret. En fordel med denne teknikken er at du kan håndskrive på papir og filme det du skriver. Teknikken krever lite utstyr, utover at du må ha et dokumentkamera av god kvalitet. Dette får du for et par tusen kroner og oppover. Jeg foretrekker å bruke skjermopptak fremfor dokumentkamera. Jeg synes det er lettere å få det ryddig og pent med skjermopptak enn med bruk av dokumentkamera. Det er også vesentlig enklere med skjermopptak om du har behov for å kombinere ulike verktøy. I tillegg er det lettere å rette opp feil underveis når en bruker skjermopptak sammenliknet med dokumentkamera. En annen ulempe med bruk av dokumentkamera er at hånden gjerne kommer i veien. I Film 2 ser du et eksempel på film som er laget ved bruk av dokumentkamera.

Bildet i figur 1 viser hvordan en kan rigge for å lage video der en bruker dokumentkamera.

Filme i et klasserom

Tidligere ble de fleste videoer laget ved at en kameramann filmet en lærer som stod ved en tavle og forklarte fagstoffet. Det er laget mange gode videoer med denne teknikken, men det er en ressurskrevende metode. Som oftest må en ha hjelp av en tekniker for å koble opp utstyret. En må også ha et kamera av rimelig god kvalitet for at filmen skal bli bra. I tillegg må også mikrofon og lysforhold være bra for å få et godt resultat. Filene fra slike opptak blir ofte enormt store, noe som gjør det nødvendig med kraftig datamaskin for å redigere og behandle dem i ettertid. En annen ulempe med å lage filmen med denne teknikken, er at en ofte er avhengig av teknisk bistand, og ikke minst at en har et egnet rom med det nødvendige utstyret tilgjengelig. Denne teknikken brukes mindre og mindre nå, bortsett fra i situasjoner der en ønsker å filme en ordinær forelesning med

studenter til stede. I Film 3 ser du et utdrag av en video som er filmet i et klasserom.

Viktige faktorer for å få en god video

I dette avsnittet skal vi se nærmere på hvordan vi tenker når vi lager videoer, og hva vi opplever som viktig i tilbakemeldingene vi får fra studentene.

Mulighet for å utdype og poengtere

For at det skal ha noe hensikt med en video, må videoen tilby noe utover det læreboken og annet skriftlig materiell gir. Å lage en video der du bare leser høyt fra læreboken har ingen hensikt. I en video har en mulighet til å forklare ting på en annen måte enn det en gjør i en skriftlig tekst. La oss se på et eksempel. Vi ser på funksjonen

$$f(x) = -x^2 + 6x - 8$$

Vi ønsker å finne toppunktet til funksjonen når vi vet vi har nullpunkt for $x = 2$ og for $x = 4$. I en skriftlig presentasjon ville vi presentert løsningen omtrent slik:

Vi vet at toppunktet ligger mitt mellom nullpunktene. Det betyr at vi har et toppunkt for $x = 3$. Den tilhørende y -verdien finner vi ved å sette inn 3 for x . Det gir oss

$$f(3) = -3^2 + 6 \cdot 3 - 8 = 1$$

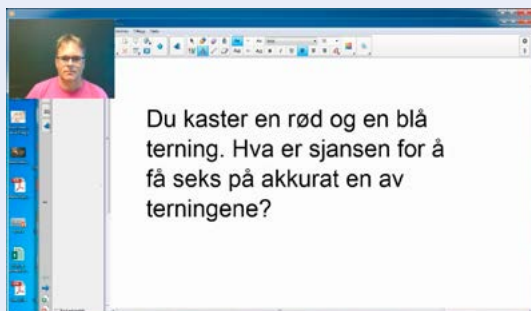
En feil som mange gjør, er at de tar (-3) og opphøyer i annen slik at de får svaret 19. I en video kan en gå inn og poengtere spesielt hva -3^2 faktisk betyr. I Film 4 har vi vist dette.

I en video er det viktig at du benytter muligheten til å utdype og poengtere det som tas opp, og spesielt de problemstillingene som du vet at studentene ofte lurert på. Da vil videoen ha en viktig funksjon som tillegg til læreboken.

Lyd og bilde

Det er noen faktorer som må på plass for å få laget en god video. Det som nok alle er enig i, er at lyden må være av god kvalitet. Det betyr ikke at det er nødvendig med noe profesjonelt utstyr. Med en mikrofon til 1000–1500 kroner vil du få god lyd på videoene. I tillegg må du passe på å unngå bakgrunnsstøy og andre forstyrrelser som kan virke sjenerende i videoen.

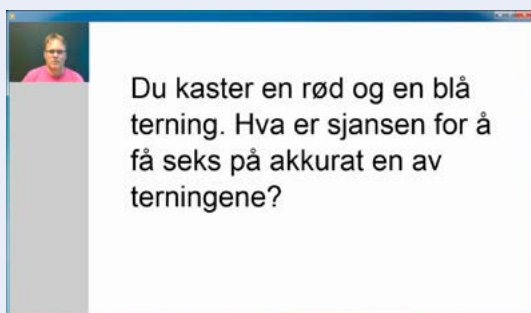
Det er også viktig at skjermbildet du tar opp er ryddig og pent, og at det kun er matematikken som er i fokus. Det betyr at om du bruker Notebook eller andre tegneprogrammer, så ta kun opp selve tegneflaten og ikke menyene. Det virker bare forstyrrende. I figur 2 ser du et skjermbilde av et opptak der bakgrunnen er rotete.



Figur 2. Rotete bakgrunn.

I Film 5 har jeg tatt opp en video med menyer slik at jeg får en rotete flate for å illustrere poenget.

I figur 3 har vi vist et skjermbilde av en video der bakgrunnen er ryddig. Her er det kun teksten og bildet av foreleseren som er med. Det er ingen menyer eller annet som forstyrrer.



Figur 3. Ryddig bakgrunn

I Film 6 har jeg kun tatt selve skriveflaten, og da blir inntrykket et helt annet som dere ser.

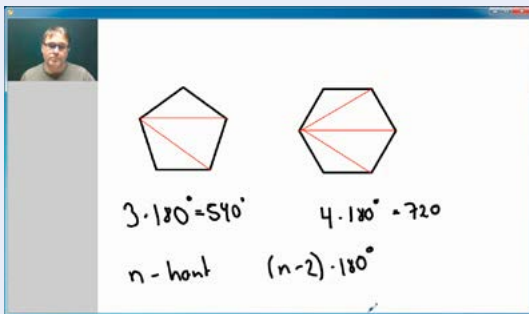
I de fleste tilfeller er det mulig å tilpasse opptaksvinduet slik at du unngår å få med menyer og andre uvesentlige ting. Av og til er det likevel ikke til å unngå, men i de fleste programmer kan du beskjære bildet etterpå, slik at du kan klippe bort menyene.

Blant dem som lager video, er det noen som ikke vil ha med bilde av seg selv, mens andre foretrekker å ha bildet med. Det kan være tøft å se seg

selv på skjermen i en video. Alle uvaner du har, legger du selv merke til med en gang. Min erfaring er imidlertid at når en har fått erfaring med å lage videoer, så glemmer en dette, og etter hvert blir det en naturlig ting å se på seg selv. Personlig foretrekker jeg å ta med bildet av meg selv i videoene, selv om dette kan være litt mer krevende. Jeg synes at det gir dem et mer personlig preg. Studentene opplever at det er nettopp deres lærer som snakker til dem.

Håndskrift i video

I matematikk er det en fordel å kunne bruke håndskrift i en video. Ved å skrive samtidig som du forteller, er det lettere å få studentene med i tankegangen din. Med dagens teknologi er det heldigvis mulig å håndskrive i en video ved hjelp av ganske enkle hjelpemidler. For å kunne håndskrive må du bruke et digitalt skrivebrett. Wacom er den største produsenten på markedet. De har brett i alle prisklasser, og de rimeligste får en for rundt 700 kroner. De fungerer fint til videolaging. Et annet alternativ er Digimemo sine elektroniske notatblokker. De koster noe mer. Fordelen med disse er at du skriver på papir med penn. Skrivefølelsen blir omtrent som å skrive i en bok. I tillegg til selve skrivebrettet må du ha tilgang til et program som muliggjør håndskrivning. Paint, som alle Windows maskiner har installert, fungerer greit. GIMP er et gratisalternativ som også fungerer utmerket. Et annet alternativ, som gir flere muligheter, er å bruke Notebook. Notebook er programvaren som følger med SMART Board. Notebook kan installeres på maskinen selv om du ikke har tilgang til SMART Board, og de eldre utgavene av Notebook kan lastes ned gratis på SMART Boards website. Med Notebook kan du velge forskjellige farger, trekke inn figurer, bruke konstruksjonsverktøy som passer og linjal og mye mer. I figur 4 ser du et bilde av en film der jeg skriver for hånd.



Figur 4. Håndskrift i video

I Film 7 ser du et eksempel der jeg bruker både håndskrift og noen av verktøyene i Notebook.

Bruk varierte metoder

Med skjermopptak tar en opp det som til enhver tid vises innenfor opptaksruten. Det er fullt mulig å kombinere ulike programmer i én og samme video. Ofte kan det i matematikk være hensiktsmessig å trekke inn både PowerPoint, håndskrift og GeoGebra eller Excel i samme film. I Film 8 har jeg brukt tre verktøy. Først presenterer jeg oppgaven ved hjelp av PowerPoint, deretter løser jeg første delen ved hjelp av håndskrift, før jeg til slutt løser siste delen av oppgaven med GeoGebra. Bruk av ulike verktøy gir variasjon i videoen, samtidig som en til enhver tid kan benytte de verktøyene som egner seg best for å forklare det en ønsker.

Hvordan lage en video

I dette avsnittet ser vi på hvordan en kan lage en video. Vi tar utgangspunkt i programmet Screencast-O-Matic.¹

I figur 5 ser du vinduet du får opp når du starter Screencast-O-Matic.



Figur 5. Opptaksruten

Det som er inne i den stiplede ruten er det skjermområdet du tar opp. Du kan endre størrelsen på opptaksruten slik at du tar opp det du ønsker. Ofte

er det greit å bruke 16:9 format, siden YouTube og mange andre nettsteder bruker dette formatet. Bildet av deg selv blir tatt opp separat og kan flyttes dit du ønsker det etterpå. Det kan også slås av om du finner ut at du ikke ønsker å ha med bilde av deg selv i filmen. I Film 9 viser vi hvordan vi lager en enkel film basert på en PowerPoint.

I de fleste skjermopptaksprogrammer kan man også redigere opptaket. I betalingsversjonen av Screencast-O-Matic har en for eksempel mange muligheter. Her kan nevnes klipping i filmen, legge på overganger, legge inn tekstbokser, øke hastigheten på filmen, legge på ny lyd og mye mer. I andre programmer, som Camtasia, er mulighetene enda flere.

Ofte ønsker en å lage video der en bruker flere verktøy, slik vi så i filmen med annengradsfunksjonen. Dette er ganske lett å få til. Når jeg skal lage slike videoer, klargjør jeg alltid programmene jeg skal bruke før jeg starter Screencast-O-Matic. I dette tilfellet var det PowerPoint, Notebook og GeoGebra. Jeg tilpasser størrelsen på vinduene slik at de er like store. I Film 10 får du en mer detaljert beskrivelse av hvordan jeg går frem.

Pedagogiske tips for å lage gode videoer

Som nevnt tidligere kreves det ikke så mye utstyr for å lage en god video. I de fleste videoene jeg har presentert så langt, ser en at bakgrunnen bak læreren er ensfarget grønn. Jeg synes det er en fordel at bakgrunnen fremstår som ryddig og nøytral. De fleste av mine videoer er tatt opp på eget kontor, og jeg har da rigget meg til som vist på figur 6.

Som du ser, har jeg satt opp en mobil grønn-tavle foran bokhyllen min. Dette er for å skjule rot og for å få en så naturlig bakgrunn som mulig. Jeg har satt datamaskinen på en kasse. Dette gjøres for at kameraet skal stå i en naturlig høyde, slik at jeg kan se rett inn i det og på den måten snakke direkte til seerne. Det oppleves irriterende om foreleseren ser ned hele tiden. Ofte er det greit å ha notater som en kan se på underveis, spesielt hvis det er litt tyngre utregninger. Disse henger jeg på korktavlen like bak datamaskinen, i omtrent samme høyde som kameraet. Det gjør at en ikke trenger å ta blikket nevneverdig bort fra kameraet om jeg har behov for å lese notatene. Om du ikke har en grønn-tavle tilgjengelig, kan du selvsagt bruke noe annet. Det er også mulig å

Grønntavlen brukes for å skjule rot og for å få en nøytral bakgrunn.



På korktavlen henger jeg notatene mine. Da ser jeg rett på dem og slipper å se ned.

Datamaskinen er satt på en kasse for å få kameratet i riktig høyde.

Digitalt skrivebrett for håndskrivning i videoene.

Figur 6. Kontoret mitt rigget for å lage video.

bruke grønntavlen i et klasserom som bakgrunn, dersom en spiller inn filmen der.

Det er mye annet du bør tenke på når du lager video basert på skjermopptak. Husk at alt som er innenfor opptaksruten kommer med – for eksempel hvis det skulle dukke opp et e-postvarsel. Likeledes kommer lyder fra datamaskinen med, som for eksempel e-postvarsler, facebookvarsler og annet. Det lønner seg derfor å skru av alle slike programmer når du skal lage video. Det er alltid ergerlig når det dukker opp et varsel midt i et viktig resonnement. Ellers vil naturligvis ringing og lyder fra telefonen også være uheldig i opptaket. Det er derfor lurt å skru denne av eller sette den på lydløs. Det aller beste er å skru den helt av, eller legge den en annen plass, da støy fra telefonen kan slå inn på datamaskinen og være til sjenanse. Man lærer etter hvert gjennom erfaring, ikke minst gjennom tabbene man gjør.

Ta et steg av gangen

I denne artikkelen har vi sett nærmere på mulighetene som ligger i å lage video i matematikkfaget. Å lage videoer er blitt svært mye enklere enn det var for bare noen få år siden. Studentene mine gir uttrykk for at videoene de får, oppleves som nyttige og er et verdifullt supplement til den ordinære undervisningen. Har du ikke prøvd å lage

undervisningsvideoer tidligere så er det verdt å prøve. Det er ikke så vanskelig som en kan få inntrykk av, og studentene vil garantert sette pris på det. Når du først begynner, så ta et steg av gangen. Start med korte og enkle videoer, og etter hvert som du får mer trening, kan du gå videre med å lage mer avanserte filmer.

NOTER

- 1 For en utførlig beskrivelse av hvordan du kan lage video med Screencast-O-Matic kan du lese denne guiden: <https://wiki.hit.no/ehit/images/f/fi/Innf%C3%B8ring_Screencast_HIT.pdf>

LITTERATUR

- ENGUM, E. (2012). Omvendt undervisning. *Bedre Skole nr. 2*.
RESULT (Ressurssenter for undervisning, læring og teknologi) Flipped classroom og responsystemer. Hentet fra 8. august 2016 fra <<http://result.uit.no/udig/kursmodulene/modul-4/>>
GOTAAS, A.C. (2015), *Omvendt undervisning*. Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon.



Peer Andersen er førstelektor i matematikk ved Institutt for lærerutdanning ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Andersen underviser i matematikk på lærerutdanningen. De siste årene har han særlig jobbet med de nettbaserte utdanningen, og i dette arbeidet har han benyttet video i stor utstrekning. Andersen ble i 2015 tildelt utmerkelsen som årets nettlærer av Fleksibel utdanning i Norge.



Pedagogikk som skriftlig formidling

– hvordan nå den praktiserende læreren

■ AV KIRSTI TVEITEREID

Lærere bruker i liten grad pedagogisk litteratur til faglig oppdatering og som hjelp ved skolehverdagens utfordringer. Kan det hende at den pedagogiske litteraturen i for liten grad henvender seg til den praktiserende lærer? I så fall bør man undersøke om det å gå over til andre sjangere og andre skrivemåter kan bidra til at lærere opplever den pedagogiske litteraturen som mer relevant og interessant.

Det finnes mange tidstyver i læreres hverdag. Det viste Tidsbrukutvalget i sin rapport (Tidsbrukutvalget 2009). De hadde som mandat å se om lærerne er pålagt for mange oppgaver, og deres rapport dannet grunnlaget for Meld. St. 19 (2009–2010) *Tid til læring*.

Utvalget og meldingen påpekte at det stilles stadig høyere krav til læreren gjennom etterspørsel av økt dokumentasjon, økt rapportering og økt mengde med møter om organisering av skoledagen. Men jeg har en mistanke om at det kanskje ikke bare er de tradisjonelle tidstyvene som har skylden for at lærere ikke leser pedagogiskbøker. I så fall, hvordan fange interesse, leselyst og lærelyst hos læreren for å lese pedagogikk?

Hvert år utgis mange titler innenfor denne

kategorien bøker i Norge, samlet i både UH-sektorens bibliotek og andre fag- og folkebibliotek under Dewey-klassifiseringen på hyllene med desimalene 370–379. Det dreier seg om en betydelig mengde fagbøker innen pedagogikk. I 2015 oppgis det i Bokbasen AS' at det dreier seg om 100 titler i kategorien «lærebøker for høyere utdanning» og 43 titler innen det som kalles «fagbøker i pedagogikk/profesjonsmarkedet». Med andre ord, 143 nye bøker innen samme felt fra norske utgivere bare på ett år.

Pedagogikk er usynlig

Mye forskning og fagkunnskap forblir intern kunnskap innenfor sitt forskningsmiljø, nasjonalt og internasjonalt. Det kan se ut til at dette også

gjelder innen barnehage- og skoleforskningen. Forskere skriver for andre forskere. Lærerutdannere skriver for studentene. Når lærere skriver for å gi ut en bok i faget, blir sjangerne ofte en debattbok, didaktikk eller en praktisk håndbok. Pedagogiskbøker anmeldes ikke i avisenes bokkritikkspalter. Det finnes ingen Bragepris for en fremragende pedagogisk tekst, til tross for at selve feltet angår oss alle om vi er fagpedagoger, lærere, foreldre og besteforeldre eller andre interesserte i barns og unges læring og barnehage- og skolegang.

Hva menes med selve ordet pedagogiskbok, eller «pedbok» i muntlig tale? Det er utvilsomt sakprosa.

Sakprosa er tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten. Sakprosa kommuniserer gjennom skriftlig verbalspråk, men dette skjer ofte i samspill med andre tegnsystemer. (Tønnessen 2008, s.34.)

Det kan være en lærebok i pedagogikk ment for studenter, men det er også en fagbok som tar opp tema som er vesentlige for å utvikle en god barnehage og skole: Bøker om undervisning, organisering, bøker om pedagogisk filosofi, bøker om skolefagene, om kommunikasjon, ledelse og ikke minst motivasjon og læring. Pedagogiskboken som er ment for praksisfeltet, handler for det meste om det å være lærer sammen med elevene, kollegaene, foreldrene og andre er i et samspill. Noen av bøkene som henvender seg til lærerne, vil bli definert under fagområdene psykologi, filosofi eller sosiologi. Så det er med andre ord litt diffust hva en pedagogiskbok er. Veldig forenklet kan man si det er en bok som har lærere og studenter som studerer pedagogikk/går på lærerutdanning som målgruppe.

Pedagogiskbokens forfattere er for en stor del forskere, i sjeldnere tilfeller praktikere. Forskning på utdanningsområdet er ofte knyttet til, og påvirket av, sentralt styrte reformer i skolen. Kanskje det avstedkommer litteratur i etterkant av forskning som ikke alltid treffer eller angår læreren. Det er studenter ved lærerutdanningene og ved fagpedagogstudiene ved universitetene som blir kjent med bøkene fordi

de står på pensumlistene. Det er de som er denne prosaens største forbrukere.

En observasjon

Følgende fortelling er publisert av artikkelforfatteren. Historien er skrevet i en bloggpost på en fagblogg hos Læringsmiljøsentret og fikk mange lesere og «likes». Den ser ut til å ha blitt lest av flere enn de bloggpostene som ellers er skrevet i mer faglig vokabular, mer deskriptiv stil, og som omtaler og viser til forskning:

Jeg sitter på lokaltoget, på vei til seminar om skoleutvikling og klasseledelse. Jeg skal gå av på Gardermoen, men toget skal videre til Eidsvoll, et yndet mål for klasseturer og historieundervisning. Denne dagen er det ungdomsskoleelever som skal få sin dose om de modige Eidsvollsmenn utsendt fra alle kanter av landet. Kupeen er full av lyd, veldig mye lyd – og full av flørt, kan jeg fornemme. Veldig mye godt humør er det i alle fall, gutta i ett hjørne og jentene i et annet. En lærer går gjennom vogna og minner på at det finnes andre passasjerer om bord. Og plukk opp det papiret! Litt ro senker seg for et øyeblikk. Og vi andre passasjerer får det litt kjedeligere. Jeg observerer neste lærer som kommer gjennom vogna. På ny kommer oppfordring til mer ro, sitte «som folk» og ikke bruke så høye stemmer. Dette er rett og slett en demonstrasjon av dårlig relasjonsarbeid, tenker jeg. Ikke en samtale, bare påbud. Jeg sitter der og er klok og bedømmende, jeg har jo kunnskapen om hvordan slike samtaler burde være.

Så kommer lærer Tormod! Slentrende. Kaster seg over guttegjengingen og vil høre på musikken de har på øret. Veldig interessert. Utveksler blick og småord, berømmer de for musikkvalget. Jentene i den andre kroken følger også nøye med. Litt ståk og bråk og fnis mot Tormod som stopper guttenes bråk så effektivt. Han snur seg mot de også, mens han plukker opp to tomme vannflasker fra midtgangen. Noen som vedkjenner seg de? Og jentene tar de imot, putter de i veska. Litt lav ordveksling i jentekroken med Tormod nå. Så latter. Og han sier: Nå er det bare en halv time igjen før Eidsvoll! Og går.

Resten av togturen før min stasjon er helt ordinær, småprat i hvert hjørne. Hva hadde jeg vært med på?

Episoden er formidlet uten pedagogikkens fagspråk, men har en tydelig vinkling. Den kan virke «moralisk», og delvis normativ på den måten at du som leser ikke er i tvil om hvem som er den rette rollemodellen, den mest profesjonelle læreren. Den retter seg mer til følelsene hos leseren enn til det kognitive. Historien er en sann historie, en erfart historie som er skrevet ned. Den er ikke teori. Den er kanskje det som i lærerutdanningen kalles praksisfortelling, fordi en praksisfortelling er en historie som er opplevd og illustrerer en pedagogisk problemstilling en kan lære noe av gjennom å analysere den, og den er skrevet i et hverdagslig språk. Det kan sies å være en læringsstrategi som har bakgrunn i en annen kunnskapstradisjon enn den teoretiske (Fennefoss & Jansen 2004). Denne historien ønsker å være en slik fortelling som samtidig formidler pedagogikk.

Å lese for å lære

En må gå ut fra at lærere trenger faglig inspirasjon og kunnskap i sitt arbeid, slik andre profesjoner gjør. Hva vet vi fra forskning om læreres tilegnelse av teori etter endt utdanning? Karen Jensen (2008) har i prosjektet *Profesjonslæring i endring* (ProLearn) studert hvordan lærere og andre yrkesgrupper tilegner seg ny faglig kunnskap. Hun finner at lærere i større grad enn mange andre yrkesgrupper legger vekt på egen yrkeserfaring, og ikke minst erfaringsutveksling med kollegaer, for å bygge opp sin profesjonelle kunnskapsbase. Lærerne i undersøkelsen mener de selv har ansvaret for oppdatering og videre læring. De uttrykker at de forventer en stabil arbeidssituasjon uten særlige endringer i yrkesutførelsen. Begrunnelsen for det er at det er relasjonen med elevene som er det viktigste, viktigere enn politiske skiftninger og reformer.

At lærerne stoler på kollegers kunnskap, fant også Janne Dam Madsen i doktorgradsarbeidet sitt: «Vi snakker liksom bare, men gjør ikke noe med det». *Forpliktende forskende samarbeid i skoleutvikling* (2007). Hun skriver der at hun som forsker var overrasket over at endringene

i skolen ikke var større i et samfunn som ellers har endret seg kolossalt mye de siste tiårene. Hun studerer fenomenet ny kunnskap, og mener at det ikke lett tas opp i skolekulturen. Et forslag til forklaring på det blir at oppfattelsen av hva som er «god» skole overføres mellom lærere og elever, fra lærer til lærer og også fra foreldre til barn (Madsen 2007).

Når June Junge forsket på læreres samtaler seg imellom, fant hun at språket som brukes, kjennetegnes av å være lite analytisk (Junge 2013). Kollegesamtalene er empatiske og støttende når vansker oppstår, de er lite undersøkende og kritiske. Læringsutbyttet i slike samtaler blir lite, ifølge Junge. Hun mener at dermed vil det å bruke hverandres kunnskap gjennom undersøkende og kritiske kollegesamtaler i løpet av skoledagen ha et stort potensial for læring, men at det ikke utnyttes. Hun finner at lærere anser kolleger for å være sine viktigste kunnskapskilder.

Når lærere føler at de mangler kunnskap for å ivareta alle elevene i klassen, når mangfoldet er stort, og samfunnet endrer seg – hvordan skaffer de seg ny kunnskap? Rune Andreassen gjennomførte en studie der han undersøkte hvordan lærerne valgte informasjonskilder når det handlet om å søke spesialpedagogisk hjelp på egen hånd (Andreassen 2013). Bakgrunnen for studien var en antakelse om at alle lærere trenger kunnskap innen spesialpedagogikk fordi elevmangfoldet i norske klasserom er stort. Tre kilder ble undersøkt: kollegesamtaler, trykte kilder og internettbasert informasjon. Nesten alle lærerne som var med i undersøkelsen brukte kollegaer til å skaffe seg ny kunnskap, mens trykte kilder og internett ble benyttet i mindre grad.

Det er også gjennomført studier som viser at lærere opplever skolen som en arbeidsplass preget av økende krav og stadig mindre tid (Skaalvik & Skaalvik 2009). Tidspress er en belastning. Hilde Larsen Damsgaard har i en studie sett på språket lærere bruker om elever og læring, og hvilken makt dette utgjør (Damsgaard 2014). Hun finner at lærere opplever et omfattende ansvar uten å ha mulighet til å forvalte dette ansvaret. Det er et felles trekk i undersøkelsen at de mener de er under et konstant press. Dette er et gjennomgående svar lærere gir på spørsmålet om utfordringer de har



Illustrasjonsfoto: fotolia.com

som profesjonell lærer. Og med et slikt press blir det ikke tid til lesing av fagstoff.

TNS Gallup utførte en studie på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet i 2008 der 1700 lærere i grunnskole og videregående skole ble spurt om deres forhold til ny forskning i profesjonsfaget pedagogikk, og tilegnelsen av denne. Internett og det å spørre kollegaer ble brukt omtrent like mye når lærerne hadde behov for ny kunnskap. Mellom 80 og 90 prosent av de spurte lærerne svarte at dette var deres kilder (TNS Gallup 2008).

Læreryrket skal kjennetegnes av kritisk refleksjon. Det er formulert i opplæringsloven og i dokumenter fra skolemyndighetene. Som lærer må du kjenne til ulike læringsteorier og ha et reflektert forhold til hvordan læring skjer på best mulig måte. Det kreves praksiserfaring for å utvikle sin profesjon, men også evnen til å integrere teoretisk kunnskap, altså pedagogisk teori, i praksis.

Uten fagspråk kan det være vanskelig å reflektere over skolehverdagens utfordringer, og da skjer det ingen formidling eller utveksling av meninger og korrektiv. Kan det å lese fagbøker i profesjonen hjelpe på dette? Jeg har gjennom mange år som bibliotekar og rådgiver ofte spurt lærere om de synes den pedagogiske litteraturen er relevant i deres daglige virke. Mange svarer at det er vanskelig å finne fram til litteraturen. Mange av bøkene i pedagogikk har tilnærmet like titler, hvordan skal man velge?

Ulike roller i bokkjeden kan gi en fortolkningsbakgrunn

Når vi vet at lærere stoler på kollegers kunnskap, må fagbokforfatteren være autentisk om hun skal bli lest. Det å gi autentisitet til det jeg som forfatter skriver i historien fra togturen, vil si at leseren må stole på og være trygg på at jeg har hatt øyne og ører med meg under observasjonen. Frøydis Hertzberg, professor i norskdidaktikk og lærerutdanner, hevder at en som skriver for lærere, må være klar over at det som skrives skal være nyttig (Hertzberg 2004). Hva slags forventninger har leseren til hva du skal gjøre for dem? Når Hertzberg bruker ordet nyttig om en pedagogikktekst, kan det sammenlignes med det litteraturteoretikeren Roland Barthes omtaler som lysten ved å lese en tekst (Barthes 1998). Han hevder at leseren må føle lyst ved lesing av en tekst, ellers blir den stående som talemåter og som en forflating av temaet det skrives om. Selve lystfølelsen utdypes og forklares som at den oppstår når teksten gir leseren glede og energi.

Det kan være behov for mange aktører for å få en god fagtekst til å fungere og finne sine lesere, også pedagogikkteksten (Tveitereid 2014). Forfatteren er tekstprodusenten og den ansvarlige for at budskapet får et språk. Forskningen i pedagogikk kan ikke uten videre bare overføres til praksisfeltet som tekst, innholdet må formidles på mange måter, i flere sjangre.

Leseren er læreren som møter teksten fra sitt

ståsted. Leseren er kanskje ikke alltid konstruktiv i sin lesing, hun kan være skeptisk til det hun leser som utøvende lærer. Hun leser med et annet perspektiv enn da hun var student. Hun kan være en leser som forventer at det som leses, skal være skrevet av en med god kjennskap til feltet, og at det hun leser, på et eller annet tidspunkt skal komme til nytte.

En tredje aktør er anmelderen eller kritikeren, en som kan hemme eller fremme leselysten ved negativ eller positiv omtale, eller en som vil åpne teksten og inspirere. Den gode kritikken bør kommunisere og engasjere, samtidig som den skal være kompetent. En anmeldelse er ofte detaljert i sin kritikk avhengig av hvor langt inne i fagfeltet anmelderen er. En som skriver kritikk av en fagbok i et pedagogikk-tidsskrift, er ganske ofte også en kollega av forfatteren. En slik anmeldelse trenger ikke være dårlig skrevet, men kan mangle både motstand og temperatur. «Ingen blir kritiker for å bli elsket» skriver Knut Faldbakken i en debattartikkel i Aftenposten (Faldbakken 2016). Han tenker på skjønnlitteraturens kritikk, men han peker på at det å bli en kritiker må anses å være et fag man må kvalifisere seg til, det gjelder også for sakprosa-kritikken. Jobben vil alltid bestå i å vurdere kvalifisert om teksten oppfyller intensjonen, se hvordan språket, stilen og selve oppbyggingen klarer å lyssette og gå i dybden på det valgte temaet.

De siste aktørene i bokkjeden er støttespillerne. Det er de som driver boka framover og ut i offentligheten. Først og fremst er dette forlaget, bokhandelen og biblioteket. Den innflytelsen disse har til å vise fram bøkene er antakelig ikke tilstrekkelig vektlagt i kjeden av roller når det gjelder pedagogikkboken.

Disse fire rollene bør alltid regnes med for at boken skal nå ut, skal gi en reaksjon, en aha-opplevelse, en tolkning eller en refleksjon og inspirasjon til videre tenkning hos leseren. Kan det sies å være tilfelle for utgivelsene i pedagogikkfeltet? En ny pedagogikkbok vil alltid ha til hensikt å endre – endre skolen, endre tenkningen, øke gleden ved å undervise og å gi begrunnelser forankret i forskning når det gjelder pedagogisk praksis. Det er store mål.

Umberto Ecos modell-leser og pedagogikktekster

Som forskning viser (Madsen 2007; Jensen 2008; Junge 2012; Andreassen 2013), foretrekker lærere å lytte til en kollega. En lærer kan gå inn og fylle den positive rollen som støttespiller for forfatteren. Det kan være en kollega som anbefaler boka.

Kunnskapen om kollegaers betydning kan gi forfattere av disse bøkene en klar «modell-lærer», en lærer som kan være som et faglig fyrtårn i forfatterens skriveprosess. Ordet modell-lærer er inspirert av det som Umberto Eco kaller en modell-leser (Eco 1994). Hun er ikke identisk med den faktiske leseren, men modell-leseren er å forstå som en leser som er i forfatterens hode mens han skriver, og som på den måten kan være en støttespiller. Forfatteren av teksten tenker seg en leser som gjennom selve leseprosessen utvider sin kompetanse. Eco hevder at det forventes av en slik modell-leser at hun må være en leser som samarbeider med teksten (Eco 1994, s. 29). Forfatteren bør tenke seg en kunnskapsrik lærer som modell-leser, eller en modell-lærer. Forfatteren må stille seg spørsmålet: Hvor mye vet leseren? Forstår hun allerede det temaet det skrives om?

Det vil si, ifølge Eco, at tekster ofte har etablert en spesiell modell-leser ved det de ikke sier, det underforståtte, altså den forståelsen som forfatteren tenker at han og modell-leseren deler.

Hvis en pedagogikktekst holder fram læreren som løsningen på alle læringsproblemer i skolen, altså «gir læreren skylda», viser teksten at lærerens profesjonalitet som leser ikke blir tatt på alvor. Forfatteren kan ikke ha tenkt at læreren er modell-leser og kan være med å løse problemstillingen – ikke få skylden for problemet. En slik tekst kan med andre ord fort virke belærende og lite inviterende til dialog med en lesende lærer.

Modell-leseren eller modell-læreren skal kunne hjelpe forfatter og forlagsredaktør med å vurdere om språket som brukes er for krevende eller om språket virker ovenfra og ned – at teksten ikke viser respekt for en kunnskapsrik og erfaren lærer. Forfattere må være sin mottakergruppe bevisst og samtidig virke autentisk (Hertzberg 2004).

En som anmelder eller anbefaler en

pedagogikkbok, har som oppgave å åpne boken for andre. I et fagfelt som omhandler mennesker slik pedagogikk gjør, forsøker en å fange inn det kaotiske og ubeskrivelige. Det at forfatteren respekterer læreres kunnskap hjelper til med å etablere tillit og opprette kontakt. Denne kontakten må være genuin, ikke bare pene ord om lærere. En pedagogikkbok viser respekt ved å stille mange spørsmål og ved å prøve å finne hull i diskursen som kan være etablert i hverdagen ute i skolen. En pedagogikktekst kan bli lite engasjerende når språket i den ikke skiller mellom det uvesentlige og det vesentlige, mellom det viktige og det uviktige, eller det normative og det deskriptive som Jon Hellesnes sier i samtaleboka *Om å utfordre vanen* (Askeland & Maagerø 2014, s. 112). Han bruker begrepet «grå tale» om slik språkbruk. Det kan være språkbruk som støtter status quo, som ikke skjerper tanken, og som formidler uklare teorier. En slik tekst kan fortone seg for leseren som «akademisk knirk».

Tilbake til toget til Eidsvoll

Den narrative formen i historien antyder at dette er en lettest skrivestil, og jeg knytter episoden til min egen situasjon, det vil si at jeg plasserer meg selv som en aktør i fagfeltet siden jeg skal på en skoleutviklingskonferanse. Lærer Tormod utøver pedagogikk i praksis. Han viser at han har kunnskap om strategier som er hensiktsmessige i situasjonen på toget. Ingen av elevene føler seg krenket, tvert imot, de blir glade og motiverte for historieundervisning på Eidsvoll om en halv time.

Mulighetene er mange for en forfatter i pedagogikkfeltet. Hernes Sæverot skriver i artikkelen: *Du er en pedagog, jeg er ingen pedagog* (Sæverot 2013), at selve formen på en tekst om pedagogikk er avgjørende for om den gir kunnskap og inspirasjon til leseren. Selv velger han intervjuformen i sin artikkel, med begrunnelsen at pedagogikk er komplekst. Det krever tekster som åpner for videre tenkning og refleksjon. Kunne togobservasjonen blitt formidlet som et intervju, eller en fagsamtale med lærer Tormod? To av spørsmålene han måtte svare på i intervjuet, kunne være hva det er som kjennetegner hans kommunikasjon med elevene, og hva han tror det henger sammen med at han lykkes i kontakten med dem. Lærer Tormod

må svare med fagkunnskap fra feltet pedagogikk. Eller han må gi forklaringer som får leseren til å tenke videre. Hensikten med det jeg skriver i toghistorien, er å få leseren til å finne det stedet der lærer Tormod står og så begynne min tekst der, og deretter skrive på en måte som gjør at leseren min kan reflektere over dette som lærer – nettopp fordi hun kan identifisere seg med lærer Tormod. Slik jeg forstår Sæverrot, er det ved hjelp av slike Kierkegaardske «metoder»² i skriveingen at observasjonen på toget blir pedagogikk. Historien hjelper leseren på veien.

Er det så et element av noe som utfordrer slik denne historien er skrevet, noe som gjør at leseren må tenke gjennom klasseledelse eller relasjoner på nytt? Svaret er antakelig nei. Denne lille historien viser derimot at det kan være risikofyllt å skrive ned eller å konstruere en slik historie, fordi jeg har å gjøre med kvalifiserte lesere. Som bloggpost kan den passere, bloggsjangerenes stil er lett, men som tekst i en fagartikkel vil den etter det som er skrevet tidligere i artikkelen ikke gjøre noe fra eller til hos en lesende lærer.

Bloggpostens innhold kunne ha blitt formidlet i en annen sjanger. På bakgrunn av foregående gjennomgang mener jeg det ville ha forskjellig betydning for leseren om formen var:

- Som i en håndbok: med sjekkpunktene «ti punkt å huske på ved elevsamtaler»
- Som i en lærebok i kommunikasjon
- Som i en vitenskapelig tekst, argumenterende og drøftende, innen pedagogikk om relasjoner lærer–elev, med henvisning til nyere forskning
- Som en tekst i en fagbok om inkludering i vid forstand, der historien inngår som en forklaring i et mer faglig vokabular
- Som et intervju med lærer Tormod om pedagogisk praksis
- Som en skjønnlitterær tekst, med undertekst og dypere personskildringer gjennom fortelling og skildring
- Som i essayets form, en krevende sjanger enten den er en formell eller uformell variant. Essayet utforsker, stiller spørsmål, reflekterer over et tema og kommenterer det.

Pedagogikk i skriftlig framstilling

Pedagogikk framstår som et usynlig fagfelt for dem som befinner seg på utsiden av barnehage og skole. Det opprinnelige forslaget til ny plan for en 5-årig lærerutdanning var at faget pedagogikk, eller «pedagogikk og elevkunnskap», skulle erstattes med et såkalt profesjonsfag. Det ble massiv motstand fra fagfeltet til dette. Både faget og begrepet pedagogikk vil bestå. Det er å håpe at den nye lærer-masteren gir pedboken større oppmerksomhet. For vi kan gå ut fra at pedagogikkbøkene fortsatt vil utgis og by på et mangfold av tema: De vil fortsatt handle om skolen og barnehagen som institusjon og om lover og regler, og om hva som virker i undervisningen. Men de fleste av bøkene stiller også spørsmål om hvem vi er, hva vi vil med hverandre og hvordan vi kan finne nye måter å lære og leve på. De handler om gode og mindre gode relasjoner, og om det som står på spill mellom den voksne og barnet. Men det kan det være vanskelig å få øye på. Pedagogikkens historie er flettet inn i både kulturhistorien vår og i filosofi. Sagt på en annen måte: Pedagogikkens mest sentrale områder er undervisning, dannelse og sosialisering. Ludvigsen-utvalget, som har vurdert og kommet med forslag til fremtidens skole, understreker at dette er varige oppgaver for pedagoger også 30 år fram i tid (NOU 2015:8).

Vi trenger anmeldelser og kritikk av disse tekstene. Presis kritikk er en viktig faktor i utviklingen av gode skrivemiljø i fagfeltet. Gode pedagogikkbøker har krav på kvalifiserte og dyptpløyende tilbakemeldinger. Men det er sjelden en finner en anmeldelse av en pedagogikkbok utenfor pedagogenes egne fagtidsskrift. Forfatteren skal ikke ha æren for hva leseren har lært, men forfatteren skal likevel ha æren for at teksten motiverer til lesing. Her kan kritikeren bidra til å inspirere ved sin omtale eller anmeldelse, ikke bare av innhold, men også gjennom å formidle synspunkt på språkbruk og sjangervalg.

Til tross for at skole og utdanning angår de aller fleste av oss gjennom egne barn og barnebarn, får disse bøkene ingen oppmerksomhet. Og derfor møtes heller ikke lærere av andre entusiastiske lesere av pedagogikk.

NOTER

- 1 Bokbasen AS utvikler og tilbyr informasjon og informasjonsløsninger til bokbransjen. Målgruppen er norske forlag, bokhandel, bibliotek, skoler og andre leverandører til bokbransjen. Bokbasen driver bransjens metadatabase, bokdatabasen: <<http://www.bokbasen.no/>>
- 2 «At man, naar det i sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt sted, først og fremst må passe på at finde ham der, hvor han er, og begynde der» Kierkegaard (1859/1978). Synspunkter for min forfatter-virksomhed, bind 18, s. 96

LITTERATUR

- ANDREASSEN, R. (2013). Grunnskolelæreres selvinitierte bruk av informasjonskilder for å søke spesialpedagogisk kunnskap. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2, s.110-126.
- ASKELAND, N. & MAAGERØ, E. (2014). *Om å utfordre vanen. Samtaler om litterær sakprosa*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- BARTHES, R. (1998). *Lysten ved teksten*. Oslo: Solum Forlag.
- DAMSGAARD, H. L. (2014). Språkets makt. *Spesialpedagogikk*, 2, s.5-16.
- ECO, U. (1994). *Seks turer i fortellingenes skoger*. Oslo: Tiden.
- FALDBAKKEN, K. (2016). Beklager, Rohde, det blir en toer denne gangen! Debatt *Aftenposten* 20. april <<http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Rohdes-elleville-avsporing--Knut-Faldbakken-8435831.html>>
- FENNEFOSS, A.T. OG JANSEN, K.E. (2004). *Praksisfortellinger: på vei til innsikt og forståelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- HERTZBERG, F. (2004). Å skrive lesverdig og troverdig om skole. *Bedre skole*, 4, s. 24 - 27.
- JENSEN, K. (2008). *Profesjonslæring i endring (ProLearn)* Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO, Senter for profesjonsstudier. (Rapport til Forskningsrådets KUL-program 2008).
- JUNGE, J. (2012). Kjennetegn ved læreres kollegasamtaler, og betydningen av disse for læringspotensialet i samtalen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5, s.373-386.
- MADSEN, J.D. (2007). «Vi snakker liksom bare, men gjør ikke noe med det». *Forpliktende, forskende samarbeid i skoleutvikling*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- MELD. ST. 19 (2009-2010). *Tid til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015:8. *Fremtidens skole* [Ludvigsenutvalget], Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- SKAALVIK, E. & SKAALVIK, S (2009). En paradoksal kombinasjon. Trivsel, stress og utmattelse blant lærere. *Bedre skole*, 1, s. 30-37.
- SÆVEROT, H. (2013). Du er en pedagog, jeg er ingen pedagog! *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3, s. 223-235.
- TIDSBROKUTVALGET (2009). Rapport fra Tidsbrukutvalget. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- TNS GALLUP (2008). *Lærere og forskning. Resultater fra en undersøkelse blant lærere i grunn- og videregående skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Tveitereid, K. (2014) Usynlig pedagogikk? Tekstualitet 08.10.2014 <<http://www.tekstualitet.no/?p=1197>>
- TØNNESSON, J.L. (2008). *Hva er sakprosa*. Oslo: Universitetsforlaget.



Kirsti Tveitereid er utdannet bibliotekar, senere cand.philol med hovedfag i kulturvitenskap og en master i faglitterær skriving. Hun er ansatt som universitetslektor ved Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger, avdeling Porsgrunn.
Foto: Tom Riis

Forskere etterlyser nøktern bruk av PISA

Resultater fra PISA blir brukt som styringsverktøy for skoleutvikling, uten at testingen helt er forstått. Forskere ved Universitetet i Oslo har påvist åpenbare mangler i offentlighetens kunnskapsgrunnlag.

PISA-testing er OECD sitt store verktøy for å kunne gi enkeltland tilbakemeldinger om hvordan skolesystemet ligger an i forhold til andre land, og spiller dermed en stor rolle i de fleste deltakerlandenes skolepolitikk. OECD sine motiver for PISA-testing av elever er knyttet til kjerneverdier som videre utvikling av velstand og økonomi. En har ønsket å finne indikatorer som skal måle kunnskaper og kompetanser i de ulike landenes elevmasse. Får en slik et pålitelig uttrykk for et lands kollektive humankapital, går OECD ut fra at denne kan brukes til å predikere et lands muligheter til å lykkes. Viser testene en lav skår, er det en indikasjon på at det er på tide å stramme opp utdanningssystemet, gjerne etter modell av dem som skårer høyt på listen. Dette til tross for at forskningsrapporter viser at det ikke er en sammenheng mellom skår på PISA og en rekke indikatorer for landets økonomi og konkurransevne. Kanskje PISA ikke måler det OECD hevder at det skal måle?

Mulige fallgruver

Statistikere og skoleforskere som er vant til å bearbeide store data, har siden PISA ble etablert advart mot å bruke PISA sitt tallmateriale og konklusjoner på en måte som det ikke finnes vitenskapelig statistisk dekning

for. Skal man bruke milliarder av skattepengene for å «stramme opp» skolesystemet, bør man ha forskningen i ryggen; en forskning som er metodisk pålitelig oppbygd og som ikke gir rom for tvil om overføringsverdien til det virkelige liv.

Forskerne Leslie og David Rutkowski ved CEMO har arbeidet seg gjennom PISA-materialet og det metodologiske fundamentet, og påpeker i en popularisert artikkel noen åpenbare fallgruver som alle som refererer til PISA bør kjenne til. De skisserer tre like sider ved denne testingen som man bør være oppmerksom på: utvalg av deltagere, pålitelig vurdering av prestasjonene og utfordringene med å måle noe over tid.

Utvalget av deltagere

Utvalget av deltagere i PISA er i utgangspunktet tilfeldig og et vitenskapelig gyldig utvalg av elever på en viss alder. En viss andel av elevene ekskluderes grunnet funksjonshemning eller spesielle forhold, sammen med elever med dårlig språknivå. Mange land går ut over en avtalt øvre eksklusjonsgrense på 5 prosent, og i sluttrapportene er det vanskelig å identifisere disse landene. Land kan da ha en ekskluderingsprosent som gir dem en ufortjent høy rangering på PISA-testene. I seksten av de 65

medlemslandene er mindre enn 80% av 15-åringene fanget opp av PISA-testen, blant dem også Shanghai som skårer helt i toppen. De med minst deltagelse er Costa Rica med bare 50% deltagelse, Albania med 55% og Vietnam med 56.

Jo lavere deltagerprosent, desto mindre pålitelig er testskåren som indikasjon på den samlede humankapital. Med så svak dekning er PISA ikke det som OECD ønsker, nemlig en pålitelig indikator på humankapital, som i neste omgang hevdes å ha «an impact on the prosperity and well-being of society as a whole» (Rutkowski og Rutkowski 2016: s. 253).

Vurdering av prestasjoner

Når det gjelder å vurdere prestasjoner, er det en nesten umenneskelig ambisjon å ville finne pålitelige parametere for å måle kompetanse på tvers av kulturelle skillelinjer. Hva kan det være rimelig at 15-åringene fra USA, Kasakhstan og Shanghai har til felles? PISA-testing forutsetter at man har funnet testområder og testspørsmål som er pålitelige på tvers av over 60 deltakerland fra hele kloden. Bare oversetting er en utfordring, og det er åpenbart at testene har en europeisk hverdag som normativt referansepunkt.

Rutkowski og Rutkowski konkluderer med at det er en rekke logiske brister og feilkilder både i oppbygging og gjennomføring, og at disse får ulike konsekvenser for tolkningen. Mye kan tyde på at grunnintensjonen

om universalitet er i overkant ambisiøs. En følge av vansken med å finne felles grunn å vurdere ut fra, er at statistisk påvisbare forskjeller mellom land i virkeligheten kan dreie seg om ganske likeverdige kunnskapsnivå. Motsatt kan statistisk påvisbare likheter mellom land skjule store ulikheter i allment kunnskapsnivå. Kulturelle og språklige barrierer sørger for at idealet om universalitet ikke innfris på en vitenskapelig måte, men forblir på ønskelisten.

I tillegg kan ulike land ha kulturelle overordnede trekk som påvirker eleven i testsituasjonen, uten at disse har med selve kunnskapsnivået å gjøre. Lydighetskultur er for eksempel et trekk som er ulikt fra land til land. Et annet moment som Rutkowski og Rutkowski påpeker, er at elever i fattige land ofte underkommuniserer sin sosioøkonomiske bakgrunn. Det gjør at de ikke havner i riktig informantkategori (side 254). Til sist lider PISA-materialet under manglende innrapportering av data. Når opp til 10–15 prosent av elevene ikke har besvart et spørsmål, svekker det det vitenskapelige grunnlaget for å generalisere.

Måling over tid

Det siste hovedområdet er forbundet med det å måle en kompetanse over tid. Gjennom hele PISA-perioden har testmatrisene utviklet seg, og det tematiske innholdet har blitt helt forandret mange plasser. Dette er vist med eksempler fra matematikk, der den tematiske undergruppen «rom og form» er byttet ut med «endring

og relasjoner». Når innholdet i en test underkastes en såpass stor endring, er det også innlysende at det samme ikke blir målt. Temaene er ikke generelt compatible, og endringer i skår, om det er til det bedre eller verre, er dermed ikke pålitelige. All videreutvikling av PISA-testing bør ta dette opp i seg. Jo større endringer i testmatrisene, jo mindre pålitelig er resultatene til å måle reell endring.

Maner til forsiktighet

Forskerne avslutter artikkelen med å mane til forsiktighet i bruk av PISA-materialet. De ønsker i denne sammenheng at OECD supplerer hver PISA-rapport med et eget kapittel der de metodiske avgrensningene og begrensningene blir klargjort. Dette kan bidra til at en har en mer nøktern og korrekt oppfatning av testingens overføringsverdi.

PISA kan gi forholdsvis pålitelig informasjon om hva et representativt utvalg av 15-åringer som går på skole på en spesiell dag kan om et utvalg av emner som på forhånd er avgrenset av PISA-konsortiet. Det eneste man med sikkerhet kan bruke dette til, er altså å si noe om et smalt utdrag av befolkningen med hensyn til hva de kan om et smalt utvalg av emner. PISA er ikke basert på hypoteser om kausale sammenhenger, og land kan ha like skårer, men av ulike grunner.

Hvor mye verd er en bedre skår?

De refleksjonene som Rutkowski og Rutkowski har vitenskapelig belegg for, stiller store spørsmål ved bruken

av PISA. Om jeg avrunder med noen refleksjoner for egen regning, kan jeg starte med å minne om at PISA blir raskt brukt til å krisemaksimere og forsvare bruk og flytting av milliarder av kroner på skolebudsjettene. I Norge har det blitt gjentatt mange ganger at vi bruker mest i verden på skole, og at det derfor er for dårlig å havne bare midt på treet i PISA-rangeringen. I nesten hver eneste artikkel, kronikk eller kommentar om skolepolitikk, åpnes det med å henvise til «PISA-sjokket».

Om vi vil sammenligne skolesystemer på tvers av landegrenser og knytte det kausalt til utvikling og velstand, må vi nok grave dypere i den metodiske verktøykassen enn det PISA legger opp til.

Det er blitt lagt et litt for stort ansvar på 15-åringene våre her. Vi bør nok i menneskelighetens navn ikke utsette dem for et skolesystem som for eksempel det i Shanghai, bare for den noe hule tilfredsstillelsen det gir å krype opp noen hakk på PISA.

LITTERATUR

RUTKOWSKI, L. & RUTKOWSKI, D. (2015). *A Call for a More Measured Approach to Reporting and Interpreting PISA Results* Educational Researcher, Vol. 45 No. 4, pp. 252–257.

Verdensrommets mørke hemmeligheter

Jostein Riiser Kristiansen
Det usynlige universet
 – verdensrommets mørke hemmeligheter

Humanist forlag
 244 sider

AV PER JAKOB SKAANES
 IDÉHISTORIKER

Jostein Riiser Kristiansen har doktorgrad i astrofysikk fra UiO. Han jobber på Høyskolen i Oslo og Akershus som førsteamanuensis. I 2014 mottok han utmerkelsen «årets foreleser» fra høyskolens studenter. Han har vært med på å grunnlegge den populærvitenskapelige bloggen kollokvium.no og er medforfatter av læreboka *Fysikk for lærere*.



Utgangspunktet for boken *Det usynlige universet* er at universet skjuler en uendelighet av mørke hemmeligheter, 95 prosent er usynlig og består av mørk materie og mørk energi. Selv med stjernekikkerter, eller romteleskoper som Hubble, er det vi kan se kun en ørliten del. Riiser Kristiansen vil i boken fortelle om alt dette usynlige som man kan ane at må være der eller regne seg til at sannsynligvis må eksistere.

Dyktig pedagog

Jostein Riiser Kristiansen er en dyktig pedagog. Dette stoffet kunne vært fremstilt så tørt og kompakt at de fleste utenforstående hadde gitt opp i løpet av innledningen. Det gjør man ikke. Man henger med, i alle fall gjør jeg det. Mitt ståsted er naturfaglæreren på ungdomsskolens

– og dessuten den generelt interesserte og vitebegjærlige personen uten noen spesiell fagkompetanse på feltet. Boken blir interessant fordi Riiser Kristiansen har gjort en så grundig jobb med å formidle hvordan man observerer stjernene og universet, hvordan man kan skaffe seg kunnskap om stjerner og soler og universets utvikling; avstander og bevegelse.

Man trenger mye ny informasjon, og det er en lang vei å gå før man får tilstrekkelig forståelse av fagfeltet til at mørk materie og mørk energi skal gi mening. På veien blir vi nærmere kjent med tyngdekrefter, lys, usynlighetens fysikk, eksploderende kjempestjerner, kolliderende galakseklumper, parallaksmåling, gravitasjonslensing, hyperfølsomme detektorer i dype gruvesjakter, geniale forskere, sfæriske drittsekker og universets skjebne. Alt sammen i et forsøk på å forstå det enorme universet og dets merkelige, usynlige ingredienser. På veien er vi også innom kuriositeter som hvor det høyeste fjellet i solsystemet vårt befinner seg, om den antatte planeten *Vulkan*, som man i en periode var overbevist om at gikk i bane innenfor *Merkur*. Dette er astronomisk vitenskapshistorie som jeg tror vil være både spennende og relevant for svært mange. I læreplanen i naturfag for 10. trinn er et kompetansemål at elevene skal kunne «beskrive universet og ulike teorier for hvordan det har utviklet seg», og «undersøke et emne fra utforskningen av verdensrommet, og sammenstille og presentere informasjon fra ulike kilder». Her treffer boken midt i blinken.

Mørk materie

De fleste av bokens sider forteller strengt tatt om andre ting, men de er med i oppbygningen mot at vi skal forstå mer av det vi ikke kan se. Hva er så mørk materie og mørk energi? Ved hjelp av røntgen kan man (se bilde s. 162) se masseforskyvning når galakser kolliderer.

Mørk materie er usynlig, den henger ikke sammen, den kolliderer ikke, verken med vanlig materie eller annen mørk materie. Vanlig materie vil kolliderer med vanlig materie når de møtes. Newtons eple er et yndet eksempel. Det bråstopper når det treffer bakken. Hadde eplet vært av mørk materie, ville det bare fortsatt gjennom bakken – og så kommet tilbake igjen og fortsette oppover en tid senere, for så å falle nedover igjen. Mørk energi kjennetegnes av frastøtende tyngdekrefter (s. 14ff), og hadde Newtons eple vært laget av mørk energi, så ville det falt oppover! Utover dette skal jeg ikke begi meg inn på å fortolke Riiser Kristiansen.

Hva vil skje med universet i fremtiden, hva er utenfor universet, blir universet større eller mindre? Dette er spørsmål Riiser Kristiansen ofte får, og som han naturligvis ikke kan svare eksakt på. Dog, helt mot slutten av boken har han viet et kort kapittel til slike spørsmål.

For meg som er ganske interessert i naturfag og forsøker å sette meg inn i mye, er dette en spennende bok, men vanskelig – populærvitenskapelig eller ikke. Her er periodevis et rikholdig antall betegnelser og navn, nesten som persongalleriet i en roman av Dostojevskij. Det er ikke enkelt å holde styr på.

Neste gang jeg skuer opp mot stjernehimmelen, vil jeg fortsatt måtte begrense meg til å lete etter planeter, enkelte stjernetegn og kanskje få et glimt av den bemannede romstasjonen der den farer forbi. Mørk materie og mørk energi vil jeg aldri kunne se. Men jeg kan tenke på den og oppleve stjernehimmelen på et dypere plan enn sist jeg tittet opp.

Norsk islam

Mohammed Osman Rana

Norsk islam

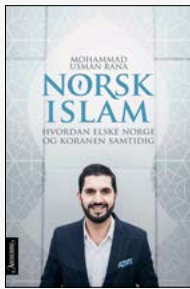
Hvordan elske Norge og Koranen samtidig

Aschehoug & Co
227 sider

AV PER JAKOB SKAANES

IDÉHISTORIKER

Et viktig innlegg i ordsiftet om integrering, det flerkulturelle Norge og religionsdialog, har kommet fra Mohammed Osman Rana, oppvokst i Tønsberg og tidlig aktiv som samfunnsengasjert skribent i lokalavisen Tønsberg blad. Han var tidligere leder av muslimsk studentsamfunn. Han er spaltist i Aftenposten og utdannet lege. Her er mange spørsmål. Noen svar. Hvordan elske koranen og Norge samtidig, hvordan skape en muslimsk identitet knyttet til Norge, så man ikke lever mentalt på den andre siden av jordkloden? Hvordan klare å demme opp for radikaliserende og hatefullt tankegods?



Kontekstualisering av islam

Det finnes pakistansk, somalisk, saudiarabisk islam og det bør finnes en vestlig og norsk islam. Religioner må kontekstualiseres. Man tilpasser uten å nødvendigvis gå på akkord med kjernen i sin tro. Det er ikke nødvendig å ikle seg tradisjonelle klær fra Saudi-Arabia selv om man er muslim. Rana støtter seg på tidlige størrelser innen islamsk teologi og fremholdes at tilpasning til tid og sted er en nødvendighet. Det er også konsensus om at de hellige tekstene må kontekstualiseres (s. 24 ff.). Rana selv mener det beste er en verdslig stat. I

denne sammenhengen er det interessant å merke seg en samtale Rana hadde med en av USAs toneangivende islamske teologer. Denne hevder at Norge er ganske så sekulært, har en svært god sosialpolitikk, har rettferdighet og vi truer ikke andre land med krig. Dette er eksempel på god islam. I det hele tatt synes deler av amerikansk islam å være noe å strekke seg etter. Her diskuterer man store spørsmål og forholder seg til kunst, til forskjell fra de lett puritanske miljøene og diskusjonene i muslimske menigheter her hjemme i Norge. I USA har de flere muslimske teologer som har vokst opp i USA. Man gir kjernen i sin islamske tro et amerikansk «uttrykk», så å si. I Norge har man stort sett muslimske teologer som har kommet hit godt voksne fra den muslimske verden. Det gjør det mer utfordrende for dem å bidra til en kontekstualisering av islam i Norge.

Tre utfordringer vi må takle

Rana er svært tydelig og klar på hvor han selv står og argumenterer for det. Han har naturlig nok meninger om ytringsfrihet, abortloven, hijab, kjønnssegregert svømmeundervisning, homofili, at han ikke ønsker en religiøs stat, osv. Osman Rana betrakter seg som sosialkonservativ. Jeg ser Rana er blitt kritisert for sine sosialkonservative synspunkter på en rekke områder. Det kan være forståelig at disse kan være vanskelige å svelge for enkelte. I det store og hele synes det for meg som han er på linje med en kristen-konservativ person i Norge. Medlemmer av ulike kristne menigheter står for det samme, de er mot homofili, negative til likestilling, restriktive med alkohol og det de betrakter som løssluppen livsførsel. I tillegg foreligger det ofte kleskoder som virker litt pussige for utenforstående. Det sentrale her må være å møte ham på hans vilje til dialog og demokratiske grunnholdning.

Boken gir oss et innblikk i debatten

blant muslimer omkring eksempelvis hijab. Han viser til malerier fra flere hundre år tilbake som viser kvinner med hijab, for å begrunne at hijab ikke er et nytt fenomen oppfunnet av muslimske brorskap eller prestestyret i Iran. Kvinner med eller uten hijab kan være svært gode muslimer, uavhengig av om de bærer hodeplagg eller ikke. Nå er Osman Rana tilhenger av retten til å bære både hijab og mer heldekkende drakter for kvinner, også i yrkeslivet (s. 111 ff.). Om man virkelig ønsker å skjule seg i det vestlige samfunnet, er det smarteste å være tilsynelatende assimilert og integrert fremfor å kle seg i tradisjonelle muslimske klær fra Saudi-Arabia. Da er man definitivt lett å oppdage hvor enn man beveger seg.

De islamistiske bråkmakerne

Rana er naturlig nok lei seg for koblingen mellom terrorisme og ekstreme islamistiske grupperinger som *Profetens Ummah*, og muslimer som sådan. De førstnevnte er ofte lavt utdannete og dårlig tilpassete mennesker. Det som kjennetegner dem, er i stor grad kriminalitet av ymse slag, rusbruk og voldsromantikk, selv om de smykker seg med å være muslimer. De er ofte på kant med imamene i moskéene (s. 102ff.). Rana hevder at «idéen om norsk islam er den sterkeste motgiften mot radikale holdninger blant norsk-muslimsk ungdom. Vi må nå frem til dem med at det ikke er noen motsetning mellom å være patriotisk norsk borger og praktiserende muslim». Disse unge er i en identitetskrise og vil være langt bedre rustet mot radikalt, bokstavtro tankegods om de har en slags norsk versjon av islam som de kan forholde seg til.

Boken gir mange viktige innspill i egenskap av at denne er fra «innsiden» på et vis. Rana hever blikket og tenker høyt om det vestlige samfunnet og om koranen. Han stiller mange spørsmål som han reflekterer over og resonnerer omkring. Han lar oss bli kjent med en

rekke størrelser i den vestlige muslimske verden, kjente muslimske teologer og skriftlærde i Europa og USA. Dette er nytt for meg og nyttig å kjenne til når fiendebilder møter en på mange kanter, om de er malt av Hege Storhaug eller andre. Selv om jeg er grunnleggende uenig med Rana i flere av områdene han belyser, ser svært forskjellig på mye, er den demokratiske grunnholdningen og viljen til å finne en farbar vei noe som gjør dette til en svært viktig bok. Jeg ser frem til å presentere denne for noen av mine muslimske venner, be dem lese den og fortelle meg hvordan de oppfatter boken.

Øyeblikkene når læreren må improvisere

Ann-Louise Ljungblad
Takt och hållning
– en relationell studie
om det oberäkneliga i
matematikundervisningen

Akademisk avhandling
Göteborgs Universitet
299 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN
RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Denne studien omhandler samtaler mellom elev og lærer slik det foregår i vanlige undervisningstimer. Materialet er hentet fra observasjoner i seks skoleklasser på ulike nivå i svensk skole.

Takt och Hållning – en relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisningen er en doktoravhandling/



Ph.d.-avhandling av Ann-Louise Ljungblad. Hun er opptatt av hvordan elever blir møtt når de kommer med spørsmål og kommentarer som utfordrer lærerens evne til å håndtere innspill som er annerledes enn dem læreren er forberedt på.

Studiens utgangspunkt er elevs rettigheter med hensyn til å bli møtt og respektert som en person – også når de kommer med spørsmål utenfor det som er vanlig eller forventet. Imidlertid skaper denne type situasjoner lett usikkerhet hos læreren. Ljungblad fremholder at når en elev kommer med slike innspill, tydeliggjøres lærerens kvaliteter når det gjelder å kunne stå i relasjon til en elev. Slike episoder utfordrer lærerens evne til å improvisere. Dette er et sentralt poeng for Ljungblad.

Her er det altså ikke læreren som underviser eller veileder som tematiseres, men læreren som mottaker og medspiller til elevenes ytringer. Hvilke typer gjensvar er det elevene blir møtt med?

Avhandlingen bygger på videoopptak, observasjon, intervjuer og samtaler med fire lærere og elever fra seks skoleklasser. Hun analyserer sitt datamateriale ut fra to perspektiv: 1) Lærerens taktfullhet overfor eleven og 2) lærerens holdninger.

Det relasjonelle alternativet

Forfatteren ser på det som oppstår ikke som et matematikkfaglig, praktisk eller metodisk problem; heller ikke som et spørsmål om hvordan en best kan kommunisere med unge mennesker. Innfallsvinkelen sin kaller hun *et relasjonelt alternativ*.

Her ser hun på slike situasjoner primært som at det utspiller seg et spennende og ofte spenningsfullt møte mellom lærer og elev. Fasit finnes ikke, men utfallet kan være avgjørende for utviklingen av relasjonen og vilkårene for læring videre. Jeg forstår det slik at kjernen i hennes relasjonelle alternativ dreier seg om at disse uavklarte situasjonene

på en særlig måte kaller på lærers danselse og taktfølelse.

Pedagogisk takt

Hun fremhever at taktfullhet i stor grad dreier seg om å opptre på en måte som åpner for at eleven kan tre fram på en ny måte. Blant annet legger hun vekt på hvordan lærerens gester har betydning for at eleven skal kjenne seg velkommen til å vise andre sider av seg selv. Videre poengterer hun at øyekontakt inngår som en viktig del av det å utvikle en god relasjon til eleven. Interessant er det når hun poengterer at lærer-elev-relasjonen kan være unik for hver elev.

Taktfølelse innebærer at læreren i sitt gjensvar viser hvordan han pålegger seg og setter grenser for egen emosjonalitet.

Lærerens holdning

Hennes forståelse av holdning knytter hun an til de fire temaene *uberegnelighet, ansvarsfølelse, nysgjerrighet* og det å være *veiviser*.

Når det gjelder å møte det uberegnelige er det ifølge Ljungblad viktig å utvikle den holdning at «i et klasserom der kan nesten alt skje». Poenget er å møte krevende situasjoner med tiltro til eleven og å inkludere elevenes muligheter for å delta i det som skal skje videre.

Ansvarsfulle overveielser er forfatterens nøkkelord for kravet om at læreren skal gi svar som tar hensyn til den eleven han står overfor. Læreren skal opptre både inkluderende og grensesettende. Uansett skal elevene ikke ende opp som bærere av at det å undervise er vanskelig, både faglig, pedagogisk og relasjonelt.

Lærerens nysgjerrighet viser seg blant annet i hans kroppsuttrykk når han og klassen venter på elevens svar. Oppfatter eleven at også læreren er åpent forventningsfull, gir det lettere eleven en følelse av frihet til å respondere selvstendig.

Læreren som veiviser gjelder hvordan han kombinerer det å være underviser og det å befinne seg i relasjon med eleven.

Elevers integritet

Når elever kommer med spørsmål eller svar som er uvanlige, da er det for Ljungblad altså at respekten for elevens integritet som kan komme i spill. Om elevens demokratiske rett til å bli sett og lyttet til blir imøtekommet, avhenger av hvordan læreren møter det som oppstår.

Klasselæreren: autonom eller relasjonell

Ljungblad mener at den måten lærere takler det å oppleve uforutsette situasjoner, med fordel kan tolkes inn i et skjema der det skiller mellom to måter å forholde seg på. Enten møter læreren eleven som en likeverdig person (horisontal relasjon) eller han møter eleven fra et ståsted over (vertikal relasjon).

Oppsummering

Avhandlingen rommer en rekke interessante beskrivelser av klasseromsakttakelser. Her vil de fleste lærere kunne kjenne seg igjen. Lærere som vil utforske eller samarbeide om å utvikle egen kommunikasjonskompetanse, vil kunne hente nyttige impulser her.

Når det gjelder systematikk, synes jeg avhandlingen har svakheter. Blant annet er det vanskelig finne hva forfatteren regner som det egentlige resultatet av studien. En alternativ innføring i temaet (som litt overraskende ikke er nevnt i Ljungblads avhandling) kan være Max van Maanens bok *Pedagogisk takt: Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Denne boken er oversatt til norsk, og er skrevet i en enkel og klar form.

Kulturforskjeller

Thomas Hylland Eriksen og
Torunn Arntsen Sajjad
Kulturforskjeller i praksis
- perspektiver på det flerkulturelle
Norge

Gyldendal fakta
283 sider

AV PER JAKOB SKAANES
IDÉHISTORIKER

Kulturforskjeller i praksis kom ut for første gang for over 20 år siden. Den har vært en viktig bok for alle som arbeider med innvandrere og flyktninger og naturlig nok på pensum i relevante fag. Flere ganger har den kommet i revidert utgave. 6. utgave kom for et år siden.

Thomas Hylland Eriksen er professor i sosialantropologi ved UiO. Torunn Arntsen Sajjad er forsker ved institutt for helse og samfunn ved UiO. Boken er skrevet med tanke på enhver som er nysgjerrig på hvilken betydning kulturforskjeller kan ha i samfunnet, og som ønsker å hjelpe til å manøvrere seg over kulturkløftene (s. 13).

Jeg har lest flere utgaver av denne boken. Jeg har tre eksemplarer i min bokhylle. Jeg leste den først da jeg tok *norsk som andrespråk* som videreutdanning kort tid etter at jeg hadde begynt å undervise minoritetsspråklige voksne. Den gang leste jeg boken med interesse og syntes den var god, men uten å fange dybden i stoffet utover en teoretisk forståelse av de sosialantropologiske brillene forfatterne betraktet det flerkulturelle Norge med. Ti år senere har jeg stiftet mange bekjentskaper og tilbrakt mye tid sammen med mennesker av ulike

kulturell avskygning og leser boken med langt større utbytte.

Kultur og tilhørighet

Bokens undertittel er perspektiver på det flerkulturelle Norge. Boken er delt i to hoveddeler. Første del er en oversiktsdel som omhandler kultur og tilhørighet i en verden uten grenser. Forfatterne mål-bærer slik et kultursyn som kan hende blir noe flyktig for en del lesere. Norge er et flerkulturelt samfunn og kommer til å forbli det. Kultur forandrer seg hele tiden. Det er mer mytologi enn rasjonell tenkning å drømme seg tilbake til en monokulturell gullalder med et Norge bestående av hvite, norske nordmenn med en autentisk, felles *norsk* kultur som kjennetegner dem.

Denne delen tematisere teoretiske begreper som nasjon og nasjonalisme, minoritet, assimilering, integrering og segregering osv. De fleste mennesker som denne boken er rettet mot og relevant for, forholder seg til denne typen begreper mer praktisk. Det kan etter hvert kan gi seg utslag i upresis bruk. Her får vi gode og nyanserte tematiseringer på fagfeltet og oppfriskninger av viktige distinksjoner.

Symbolisk makt, er eksempel på problemstillinger av prinsipiell karakter som samtidig er svært aktuell. Hvem definerer virkeligheten og hva som skal til for at man kan kalle seg *norsk*? Hvor snever skal definisjonen av hva som kjennetegner gode nordmenn være, og hva skal til for at norske nordmenn betrakter innvandrere som vellykket integrerte? Noen forskjeller mellom innvandrere og norske nordmenn oppleves som store, selv om de ikke behøver å være det. Samtidig oppleves mange forskjeller mellom norske nordmenn som ubetydelige, selv om de kan hende er vel så store. Her er det avgjørende hva som betraktes som stor forskjell.

Det kulturelle dilemma, er overskriften på kapittel 7. Her tar forfatterne opp en

rekke saker som folk med ulik bakgrunn kan ha vansker med å enes om: hijab, nikab, ytringsfrihet versus taktfullhet/ vise hensyn, svømmeundervisning, morsmålsundervisning, og nå burkini. Mens få muslimer dekket til håret på 90-tallet, er det i dag kanskje et flertall som gjør det. Forfatterne ser dette som en trang til noe autentisk og ekte i en verden som er i stadig endring. Her ser vi en revitalisering av tradisjon og religion. Noe lignende har man sett blant norske kvinner og bunad de siste tiårene (s. 100). Dette kapitlet har jeg med stort utbytte lest parallelt med boken *Norsk islam* som også er omtalt i dette nr av *Bedre skole*. Osman Rana tar opp mye av det samme.

Kulturkontakt

I andre del som omhandler kulturmøter, blir boken til tider langt mer konkret parallelt med faglige tematiseringer: syn på familien, skolen, helse, kjønn, mat. Blant viktige temaer fremstår kapittel 8 om kommunikasjon som ekstra betydningsfullt for min del. Bare å bli påminnet hvor betydningsfulle ulike kulturelle koder er, hvem som definerer premissene for kodene og hvilke koder som ikke tillegges betydning. Det er ulike kontekster man opererer i som kan være svært spesialiserte, eksempelvis innen helse, rettsvesen, politi og sosialkontor. I tillegg er det forskjell på språk og kontekstens betydning. Noen språk er lavkontekst-språk hvor kommunikasjonskonteksten spiller liten rolle, mens andre språk er høykontekst-språk, hvor konteksten kan være avgjørende. Talende nok fremhever de tysk og skandinaviske språk som eksempler på det første og arabisk som eksempel på det siste. Svært aktuelt, med andre ord.

Et uttrykk som jeg ikke har hørt tidligere, er *dypprogrammert*. Visse kulturelle

forskjeller kan «sitte i kroppen». Hvorfor nakkehårene reiser seg på oss, hvorfor vi føler vemmelse i forskjellige situasjoner, er eksempel på dypprogrammering. Det skal langt mer til enn et kurs i norsk kultur eller væremåte for å avlæres noe som er kulturelt dypprogrammert i en. Dette er koder og kontekst. Slikt må endres over tid.

I skolekapitlet forekommer en noe pussig begrepsbruk. Det dreier seg om *fremmedspråklig* og *minoritetsspråklig*. Fremmedspråk er ifølge Utdanningsdirektoratet de språkfagene i norsk som ikke omfatter norsk og samisk, eksempelvis engelsk og tysk. Mennesker med annen morsmålsbakgrunn enn norsk, er minoritetsspråklige. Men her blir innvandrerbarn i Oslo omtalt som fremmedspråklige. Det forundrer.

Endringer i siste utgave

Det som overrasket forfatterne mest var at man i de nyere utgavene stort sett oppdaterte tall og fakta, tabeller og ny kunnskap, mens problemstillingene og de dagsaktuelle sakene i det store

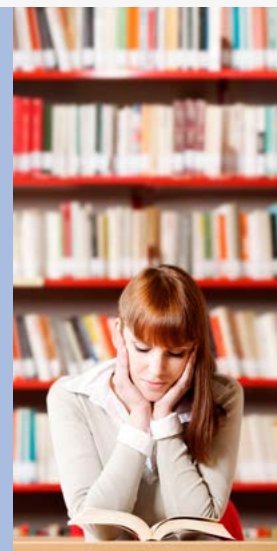
og hele gikk langs de samme linjene. Der de tidligere hadde samlet statistikk og tabeller, har de nå valgt å samle en oversikt over nettstedet man kan finne relevant informasjon. På slutten av hvert kapittel har forfatterne laget en liste over anbefalt litteratur for dem som ønsker å fordype seg ytterligere i hvert emne.

Enkelte lesere kunne kanskje ønske seg sterkere anbefalinger eller klarer konklusjoner i mange av kapitlene. Hva bør man falle ned på i ulike dilemmaer, skal vi ha morsmålsundervisning når de egentlig skal lære seg norsk, skal man gå inn for forbud, hvem skal tilpasse seg? Forfatterne svarer frustrerende nok at her skal man være varsom med å lete etter *objektive* løsninger. Det kommer an på hva man ønsker å oppnå.

Styrken i bøker som dette er at de tematiserer en rekke forhold knyttet til syn på kultur, kulturmøter, og respektive forskjeller. Det er viktig at vi kontinuerlig blir minnet på at tingene kunne vært helt annerledes om andre hadde vært i majoritet. Hvordan ville vi tenkt om rettinger for minoriteter og tilpasning da?

ER DU INTERESSERT I Å OMTALE BØKER FOR BEDRE SKOLE?

Ta kontakt med oss på bedreskole@udf.no. Fortell gjerne litt om bakgrunn og hva slags bøker du kunne tenke deg å omtale. Det er ikke en forutsetning at du har skrevet bokomtaler tidligere, men du bør være vant til å formulere deg skriftlig.





Kurs og konferanser i regi av Utdanningsforbundet, høsten 2016

Kurs- og konferanseoversikt – www.utdanningsforbundet.no/kurs



5. oktober Kurs for rådgivere: Det stille atferdsproblemet

Sted: Kalfaret Brygghus, Bergen
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Ingrid Lund

Tematet denne dagen er de stille elevene. Noen er stille og har det fint med det, men denne kursdagen retter søkelyset mot de elevene der den tilbaketrukkne atferden er et uttrykk for at de ikke har det bra. Noen av disse elevene utvikler depressive trekk og sosial angst-problematikk dersom tidlig innsats svikter.



17. oktober Kurs i OneNote – verktøyet som holder orden!

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholdere: Wilhelm Egeland og Erik Svendsen

OneNote er et enestående program for lærere som ønsker å få bedre oversikt over sine notater, filer, elevens fravær, karaktersetning og faglige ressurser. Kurset er praktisk og spesielt tilpasset læreres behov. Begrenset antall plasser!



20. oktober Les mindre – forstå mer

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Ann Elisabeth Gunnulfsen

Det å identifisere leseforståelse hos elever i de ulike fagene i skolen kan være utfordrende. Kursholder ønsker å bevisstgjøre lærere på hva det faktisk betyr å veilede i lesing i alle fag, og hva dette krever av systematisk arbeid sammen med lærer-kolleger og elever.



19.–20. oktober Skolelederkonferansen 2016

Sted: Clarion Hotel, Gardermoen
Pris: 2800 (medlem), 3600 (andre)

Velkommen til årets viktigste konferanse for skoleledere, der vi har fokus på både det store perspektivet og de utfordringer skoleleder møter i hverdagen. Hvordan utvikle og lede skolen for framtidens samfunn? Hva betyr det å lede skoler på et etisk forsvarlig vis? Til konferansen kommer Eva Joly, Pasi Salberg, Torbjørn Røe Isaksen, Øystein Djupedal, Jorunn Møller, Katti AnkerTeisberg, Bodil Jenssen Houg, Gunn Marit Haugsbø, Eli Ottesen, Margareta Grahn Forsmann, Steffen Handal m.fl



24.–25. oktober I for store sko. Barn som omsorgspersoner

Sted: Røde Kors konferansesenter, Oslo
Pris: 2800 (medlem), 3500 (andre)
Kursholder: Anne Kristine Bergem

Mange barn i Norge lever sammen med foreldre som har psykisk sykdom eller rusrelaterte lidelser. På kurset får du en innføring i hvordan foreldres sykdom kan påvirke barn, og om hvordan voksne kan bidra til å fremme god psykisk og fysisk helse hos barn som er i en slik situasjon.



26. oktober Kurs for historielærere i vgs

Sted: Røde Kors konferansesenter, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholdere: Morten Iversen, Glenn T. Helgø

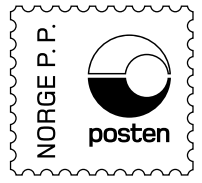
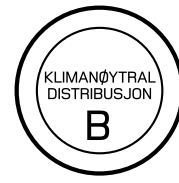
Å undervise i historie setter store krav til variasjon i undervisningen og lærerens vurderingskompetanse. Kurset starter med tematet visuelle og kreative undervisningsopplegg hvor det presenteres konkrete tips. Del 2 tar for seg vurderingspraksis i forbindelse med gjennomføring av muntlig eksamen.



31. oktober Klimaseminaret 2016

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: Konferansen er gratis
Målgruppe: Åpent for alle, men særlig relevant for samfunnsfags- og naturfagslærere på 1. til 13. trinn.

Seminaret vil handle om hvilken rolle bærekraftig utvikling skal spille i framtidens skole. Både Ludvigsen-utvalget og regjeringen vil at bærekraftig utvikling skal være et sentralt tema for arbeidet med nye fag i årene framover. Hvordan kan vi gjøre norsk utdanning mer klimavennlig? Programmet byr på dyktige fagfolk fra ulike områder innen klima, miljø, utdanning og forskning. Deriblant leder av Cicero senter for klimaforskning og tidligere kunnskapsminister, Kristin Halvorsen og leder av Norsk Klimastiftelse, Lars-Henrik Paarup Michelsen.



Returadresse:
BEDRE SKOLE
Postboks 9191 Grønland
N-0134 OSLO

Ettersendes ikke ved varig adresseendring, men sendes tilbake til senderen med opplysning om den nye adressen.



HØSTEN 2016: Utdanningsforbundets kurs og konferanser

Kurs- og konferanseoversikt – www.utdanningsforbundet.no/kurs



3. nov
Mellom krav og støtte -
lederen som balansekunstner

Sted: Grand Terminus Hotel, Bergen
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Kjell Ribert
Begrenset antall plasser.

Et relevant lederkurs som vil ta utgangspunkt i deltakernes egne erfaringer. På kurset vil kursleder hjelpe deg til å bli en trygg og tydelig leder ved å bevisstgjøre deg på sammenhengen mellom det å stille krav og det å respektere den enkelte medarbeider.



16.–17. november
Verdige samtaler med barn
og unge om problemer

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 2800 (medlem), 3500 (andre)
Kursholdere: Anette Holmgren og Haldor Øvreide

Kurset vil ha særlig fokus på verdige samtaler omkring traumatiserende opplevelser og erfaringer. Kurset vil gå inn i både teori og praksis. Teoretiske så vel som metodiske elementer vil bli illustrert ved videoanalyse og små øvelser.



21. november
Tilpasset opplæring i det
flerkulturelle klasserommet

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholdere: Joke Dewilde, Ole K. Kjørven, Anne Skaret, Thor-André Skrefsrud

På dette kurset skal vi bl.a. se på: Hvilke kunnskaper, holdninger og praksiser er sentrale i møte med en sammensatt elevgruppe? Hvordan legge til rette for en undervisning som tar hensyn til elevenes mangfoldige erfaringer og forutsetninger?



28.–29. november
Norges Væremesse, Lillestrøm

SETT – Skandinavias største fagkonferanse lanseres i Norge!

SETT inviterer lærere, barnehagelærere, skoleledere og styrere til inspirerende og spennende dager. Foredragsholderne er selv dyktige lærere og ledere med erfaringer i å endre og utvikle skole og barnehage. Konferanseprogrammet har tre tematiske områder; lek, utforskning og læring, digital kompetanse og gode eksempler fra praksis. La deg inspirere og meld deg på!

www.settdagene.no #SETTdagene



5. desember
Tospråklig oppvekst
og læring

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Kamil Øzerk

På dette kurset presenteres fenomenet tospråklig i sin bredde. Kursholder belyser vilkårene for god språktilegnelse og ordførrådsmessig og begrepsmessig utvikling og argumenterer for at disse barnas utfordringer må møtes med både gode pedagogiske metoder og etisk forsvarlige holdninger.

