

BEDRE SKOLE

Nr. 2 - 2017 Tidsskrift for lærere og skoleledere



TEMA: **BÆREKRAFTIG UTVIKLING** ■ SEKSUELLE OVERGREP ■ ENGELSKUNDERVISNING ■ OVERFLATE- OG DYBDELÆRING ■ SAMFUNNSFAG ■ LOKALE LÆREPLANER ■ SKOLELEDELSE OG JUSS ■ KOMPETANSEUTVIKLING ■ LÆREBOKHISTORIEN

Tenk om det ikke velter

Tema for dette nummeret av Bedre Skole er bærekraftig utvikling, som ifølge stortingsmelding 28 skal være ett av tre prioriterte fagovergrepene i skolen.

Noe av det mest aktuelle innenfor bærekraftig utvikling i dag er global oppvarming. For skolen må utfordringen være å undervise om slike skremmende tema uten å ta livsmotet fra elevene. Det betyr at skolen rett og slett må tro at det er mulig å påvirke utviklingen og finne løsninger selv på alvorlige problemer. (Om man tror at katastrofen er uavvendelig, så har man vel uansett ikke så mye å bidra med i skolen – da bør man vel heller befatte seg mer religion.)

Blant artikkelforfatterne er Lars-Henrik Paarup Michelsen, som hevder at utviklingen gir grunnlag for håp. Dette formidles best til elevene ved å gjøre klimaproblematikken mindre kompleks. Han splitter den opp i fire håndterbare tema: energiproduksjon, transport, oppvarming og industri. Da vil elevene i større grad kunne forholde seg til og vurdere problemer og løsninger.

En nøkkel til engasjement er å føle nærhet til problemene. Birgitte Bjonness skriver om utforskende arbeidsmåter, og gir som eksempel en gruppe elever som undersøkte forskjellen på flaskevann og springvann. Etter grundige undersøkelser fant de ut at springvannet faktisk var sunnere. Elevene lærte med dette ikke bare hvordan de kunne spare penger ved å holde seg til springvann. De lærte også at ting ikke alltid er slik man tror, de lærte om forskning og hvordan vurdere forskningsresultater. Og de fikk kunnskap om vann – hvordan definerer vi egentlig vannkvalitet?

Nærhet er tema også for Linda Jolly og Erling Kroghs artikkel om skolehager. Dersom fremtidens generasjoner skal ønske å ta vare på naturen, så må de lære å kjenne og identifisere seg med naturen. Forfatterne viser også hvordan arbeid med skolehagen kan settes inn i en større faglig sammenheng.

I sin artikkel om bærekraftig utvikling som samfunnsfaglig tema advarer Kristin Gregers Eriksen mot en for snever forståelse av begrepet bærekraftig utvikling, at det ikke må reduseres til et spørsmål om teknologi. Hun minner om hvor nært forbundet bærekraftig utvikling er til de to andre fagovergrepene temaene: *demokrati og medborgerskap* og *folkehelse og livsmestring*.

Så la oss runde av med Ole Brumm sine betraktninger om katastrofeangst og livsmestring, der han vandrer gjennom skogen sammen med sin engstelige venn Nasse Nøff en stormfull dag:

«Tenk om et tre veltet og vi var rett under det?» sa Nasse Nøff.

«Tenk om det ikke veltet» sa Brumm, da han hadde tenkt seg om en stund.

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: Hilde Aalborg

ha@utdanningsnytt.no

tlf.: 91 19 99 89

Annonser: Ann-Kristin Valby

kikki@salgsfabrikken.no

tlf.: 90 11 91 21

Bedre Skole kommer ut fire ganger i året. Godkjent opplagstill pr. 2. halvår 2015 og 1. halvår 2016: 107 972. Årsabonnement 2017: 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

Fotomontasje forside: fotolia.com og Melkeveien Designkontor

Fagpressen

UTDANNINGSFORBUNDET

Tore Brøyn

Innhold

4 Forgrunn

TEMA: Bærekraftig utvikling

- 11 **Hvordan formidle klimaproblematikken til elever - uten at de skal miste motet**
Lars-Henrik Paarup Michelsen
- 16 **Klimaspørsmål. Når informasjon ikke virker**
Tore Brøyn
- 20 **Bærekraftig utvikling. Utforskende arbeidsmåter**
Birgitte Bjønness
- 27 **Bærekraftig utvikling på timeplanen: Tenk skolehage!**
Linda Jolly og Erling Krogh
- 32 **Bærekraftig utvikling som samfunnsfaglig tema**
Kristin Gregers Eriksen
- 36 **Seksuelle overgrep i skolen - hvorfor ser vi det ikke?**
Anne Liv Kaarstad Lie
- 41 **Engelskundervisning i flerspråklige klasserom. 10 praktiske undervisningsforslag**
Christian Carlsen
- 48 **Ja takk, begge deler - både overflatelæring og dybdelæring**
Tor Jørgen Schjelde
- 52 **Aktualisering, læring og dannelse i samfunnsfag**
Erik Ryen
- 57 **Lokal læreplanvirksomhet: Fra desentraliseringsideologi til sentraliseringsstrategi**
Britt Ulstrup Engelsen
- 62 **Rett og galt i utdanning. utfordringer og dilemmaer for skoleledere**
Jorunn Møller og Eli Ottesen
- 67 **Kompetanseutvikling gjennom utforskende arbeidsmetoder**
Bodil Svendsen
- 72 **Trivsel og stress blant lærere**
Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik
- 82 **Om å snakke norskengelsk**
Ola Haukland og Ulrikke Rindal
- 88 **Vi trenger en lærebokhistorie!**
Dagrun Skjelbred
- 93 **Bokomtaler**



27

Skolehagen kan bli en ny og samlende arena for læring om bærekraftig utvikling

41

Tips til engelskundervisning i flerspråklige klasserom.



72

Selv om lærere er både stresset og utmattet, så trives de i arbeidet.



82

Ingen bør skamme seg over å snakke engelsk med norsk aksent.



Lærer polske lærere om naturen

Norske lærerutdannere viser polske lærere hvordan de kan bidra til elevenes engasjement for og bevissthet om naturen.

Prosjektet Miljøutdanning for bærekraftig utvikling i lærerutdanningen er et partnerskap mellom Universitetet i Agder (UiA) i Kristiansand, og Maria Grzegorzewska-universitetet i Warszawa i Polen. Ideen bak er at hvis barn skal få et forhold til naturen og ta vare på den som voksne, bør de begynne tidlig.

Det handler om å få polske barn engasjert i naturen. Skal det komme en endring, må vi prøve å forandre utdanningsløpet for dem som skal bli lærere, sier Stan Nitak fra det polske universitetet på nettsidene til Senter for internasjonalisering i utdanning (SIU).

Teamleder for prosjektet er førsteamanuensis Kirsti Vindal Halvorsen ved UiA. Hun er en pioner på feltet barn og natur i Norge, og alt i 1991 ga hun ut boken *Barn oppdager naturen* (i samarbeid med forfatter Magnhild Mogstad



Illustrasjonsfoto: © soupstock/fotolia.com

Tveit). Stan Nitak oppdaget denne boken i engelsk oversettelse og tok kontakt med Vindal Halvorsen.

Uvant med barn som klatrer og spikker

Polske barn lærer ikke å ferdes i naturen slik norske barn gjør. Da den polske delen av prosjektgruppen besøkte Norge første gang og besøkte en barnehage, ble de overrasket over å se barn spikke med kniv og klatre i trær. De polske prosjektgruppemedlemmene – barnehagelærere, barnetrinnsledere og lærerutdannere fra Maria Grzegorzewska-universitetet – har blant annet deltatt på feltkurs

på Randøya utenfor Kristiansand – fire dager med forholdsvis primitivt feltliv.

– Prosjektet var som å åpne en ny bok. Jeg har lært at naturen er den beste læreren. Vi har forandret vår måte å tenke på når det gjelder å lære utenfor klasserommet, sier Adamina Korwin-Szymanovska, som til daglig underviser ved det polske universitetet. Hun er særlig opptatt av at barnehager og førskoler skal lære barna å ta ansvar for seg selv i naturen, og hun håper på varige endringer i det polske utdanningssystemet.

Ta «Skam» ved UiO

Til høsten kan interesserte følge forelesninger om NRK-TV's suksess «Skam» ved Universitetet i Oslo.

– Ja, alle kan følge undervisningen, men bare bachelor- og masterstudenter som vil ta emnet digital historiefortelling, med «Skam» som case, kan ta de 10 studiepoengene som følger med. Alle som vil, kan møte fram til forelesningene, men blir det for fullt i auditoriet, vil de som



Tv-serien «Skam» slik den presenteres på NRKs nettsider.

ikke er meldt på til eksamen, måtte gå, opplyser emneansvarlig, postdoktor Gry Cecilie Rustad, på HiOs nettside.

Rustad interesserer seg for populærkultur som retter seg mot kvinner og ungdom, og derfor også for den nyskapende fjernsynsserien «Skam».

– Nå har det tatt helt av, alle vil gjøre noe på «Skam», sier hun. – Det er veldig rart, for jeg begynte å forske på «Skam» før det ble populært.

En spesielt innovativ serie

Ifølge Rustad er «Skam» innovativt på flere måter. Serien foregår i realtid med klipp som blir lagt ut fortløpende, og seerne vet aldri når det kommer nye klipp. Karakterene lever sine egne liv på sosiale medier som Instagram og Snapchat. Derfor ser hun på serien som godt forskningsmateriale.

EU vil ha elevbedrifter

Østlandsforskning har gjennomført spørreundersøkelser og dybdeintervjuer med elever, lærere, foreldre og næringsfolk i fem land om entreprenørskap i grunnopplæringen.

Norske forskere har gjennomført undersøkelser av entreprenørskap i grunnopplæringen her til lands. EU vil imidlertid at alle elever i unionen på sikt skal gjennomføre et praktisk entreprenørskapsprosjekt i løpet av grunnopplæringen. Mange land er i gang, men det er stor variasjon i hvordan ungdomsbedriftene er organisert. Ifølge sosialantropolog Trude Hella Eide ved Østlandsforskning er det imidlertid mange likhetstrekk når det gjelder læringsutbytte.

I tilknytning til det tverrfaglige undervisningsprosjektet Ungdomsbedrift har Hella Eide og hennes kolleger intervjuet 12 000 elever, foreldre, lærere og næringslivsfolk i Belgia, Estland,

Finland, Italia og Latvia; elevene og lærerne er fordelt på 25 skoler i de fem landene. De har også gjort 70 dybdeintervjuer i de samme gruppene.

Ulike satsinger – felles erfaringer

De nasjonale satsingene er ulike: I Finland er entreprenørskap et tilbud ved flertallet av de videregående skolene, i Latvia er det opp til den enkelte lærers begeistring for emnet.

En belgisk lærer sier som en slags felles oppsummering av erfaringene:
– De begynner som barn og ender opp som entreprenører.

– Elevene lærer å starte en bedrift, men mest av alt lærer de mye om seg selv i relasjon til andre, og hvor viktig det er å samarbeide for å få til noe, sier Hella Eide på Østlandsforskning nettside. Hun refererer en belgisk elev som la vekt på ærlighet og evnen til å innrømme feil; og en italiensk lærer som oppsummerer at elevene lærer lagarbeid, «learning by doing» og ansvar.



Illustrasjon: © shimako/fotolia.com

Ledergrupper er bra for skolene

I skoler med ledergrupper opplever ledergruppens medlemmer seg selv som mer kompetente til å løse oppgavene.

Når skolens ledelse må håndtere spørsmål preget av usikkerhet og kompleksitet, har ledelse som lagarbeid vesentlige fortrinn, sier førsteamanuensis Jan Merok Paulsen, leder ved Rektorutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) på HiOAs nettsider.

En vanlig ledergruppe i norsk skole består av rektor og minst to mellomledere. I grunnskolen har mellomlederne gjerne ansvaret for årstrinn, mens de i videregående skole har ansvaret for en eller flere studieretninger. I tillegg har rektor ofte en assisterende rektor. En rektor med én inspektør er ganske vanlig på mange små skoler, men regnes ikke som en ledergruppe ut fra Merok Paulsens kriterier.

Ledergrupper særlig viktig for nye skoleledere

Merok Paulsen og førsteamanuensis Kjell B. Hjertø ved Høgskolen i Innlandet har undersøkt nær 50 skoleledergrupper. De ønsket å finne ut om deltakerne i rektors ledergruppe, med avdelingsledere, inspektører og assisterende rektorer, oppnådde kompetanseforsterkning med relevans for jobben. De fant at ledergruppene er særlig viktige for nye skoleledere, både i grunnskole og i videregående skole, der ledere skal lede kolleger i tillegg til å utføre sin egen lærerjobb.

– Rektors ledergruppe påvirker skolen gjennom sitt engasjement for skoleutvikling og pedagogisk forbedringsarbeid. Ledergruppen fungerer som en utviklingsarena, sier Merok Paulsen.
– Gruppemedlemmene går i møter for å lære noe, samtidig som de har fokus på hvordan skolen kan bli bedre.

Utviklingshemmede må lære å ta egne valg



Illustrasjonsfoto: © fotolia.com

Få utviklingshemmede voksne er i vanlig jobb. For å bedre denne situasjonen mener UiO-forsker Veerle Garrels at lærerne kan gjøre en innsats alt i barneskolen.

Lærerne må hjelpe barn og unge med utviklingshemminger å bli selvstendige. De må lære dem egnede strategier alt i barneskolen, og dette er fullt mulig med relativt enkle grep, uttaler stipendiat og forsker Veerle Garrels ved Institutt for spesialpedagogikk på nettsidene til Universitetet i Oslo (UiO). Hun har kartlagt evnen til selvbestemmelse til 83 elever i alderen 9 til 16 år, med og uten utviklingshemming, ved 11 barne- og ungdomsskoler på Østlandet.

Med «enkle grep» mener Garrels for eksempel mer elevmedvirkning, at lærer og elev rett og slett snakker sammen om hva eleven mener og vil. Dette skjer

i for liten grad i norsk skole i dag, ifølge Garrels.

Om lag 40 prosent av elevene sier de ikke får opplæring i hvordan å sette seg egne mål, og rundt 60 prosent sier de ikke lærer hvordan de kan arbeide for å oppnå egne mål.

– For meg er dette ingen overraskelse, siden det ikke finnes gode norske undervisningsmodeller som lærere kan bruke systematisk innenfor dette området, sier Garrels.

Hun sier det godt kan tenkes at det bør skje endringer innen lærerutdanningen slik at lærerne blir bedre i stand til å imøtekomme elevenes behov.

Få utviklingshemmede inn i arbeidslivet

Hun har i forskningen sin prøvd ut undervisningsmodellen «The Self-Determined Learning Model of Instruction» – SDLMI.

Den er utviklet av forskere ved universiteter i Kansas og Texas, USA, og en av forskerne, professor Susan Palmer, er Garrels' veileder i doktorgradsarbeidet hennes.

Garrels sier at omtrent all forskning på selvbestemmelse viser at evnen til å sette seg mål, er en viktig komponent for selvbestemmelse over egne liv. Eleven trenger å se at «det jeg gjør, utgjør en forskjell» – opplevelsen av å kunne påvirke egen hverdag, gjør personen mer selvstendig.

Mindre enn 5 prosent av voksne utviklingshemmede er i dag i vanlig lønnet arbeid. Dette tallet er for lavt, sier Garrels, som mener lærerne på sikt kan bidra til å få flere inn i arbeidslivet.

BEDRE SKOLE har fått nye nettsider

Du finner oss på www.utdanningsnytt.no/bedre-skole

 facebook.com/tidsskriftetbedreskole/

 @BedreSkole

Foto: © fotolia.com

Tøffere for kvinner innen matematikk

Professor Berit Stensønes mener kvotering hemmer kvinners karrieremuligheter innen matematikkfaget.

Berit Stensønes, gruppeleder for et matematikkprosjekt ved Centre for Advanced Study (CAS) Oslo, mener utviklingen går i feil retning når det gjelder likestillingen innen matematikkfaget. Kvinner som ønsker en karriere innen faget, skal ha like muligheter med mennene, men slik er det ikke i Norge i dag, sier Stensønes på CAS Oslos nettsider.

Ifølge en oversikt fra Universitetet i Oslo (UiO) har antallet kvinner som tar doktorgrad i matematikk stått stille de siste ti årene. Av 78 matematikkprofessorer ved UiO, Universitetet i Bergen og NTNU i Trondheim er i alt ti kvinner. Ifølge forskningsprosjektet FRONT er rundt 40 prosent av matematikkstudentene ved UiO kvinner.

Stensønes mener denne stagnasjonen

for kvinnenes del kan skyldes kvinnekvoteringen, som hun mener stakkarsliggjør dyktige kvinner, eller fører til at feil kvinner blir valgt. Hun peker også på de høye publiseringskravene.

- Nå må man publisere til man så å si ligger på dødsleiet. Dermed har ikke veilederne kapasitet nok til å heie fram yngre matematikere, noe som kanskje går mer utover minoriteter og kvinner, sier Stensønes.

Hun får støtte av UiO-kollega professor Giulia Di Nunno: - Siden det er så få kvinnelige matteprofessorer, så vil de det gjelder, få veldig mye å gjøre og ha liten tid til forskning dersom de skal representere kvinnene i alle ulike typer komiteer.

Stensønes mener de dyktige kvinnene møter «glasstaket», og får støtte av programstyreleder Knut Liestøl ved Forskningsrådets BALANCE-program: - Gode eksperimentelle undersøkelser viser at man generelt overvurderer

$$X = -\frac{\partial E}{1 - 2r} \frac{\partial T}{\partial x_i}$$
$$Y = -\frac{\partial E}{1 - 2r}$$



Illustrasjonsfoto: © Vasily Merkushev/fotolia.com

menns talenter i forhold til kvinners. Dette betyr at menn i større grad enn kvinner oppfordres og blir hjulpet til å gå videre i det akademiske løpet.



Inspirerende og praksisnære foredrag og workshops, et myldrende utstillingsområde, god stemning, herlige fagdiskusjoner og nettverksbygging er noe av det du opplever på SETT!

FRA PROGRAMMET



KRISTINA ALEXANDERSSON
ÆH – JEG HAR INGENTING Å SKJULE



MARTE BLIKSTAD-BALAS
HVOR SKAL ELEVENE LÆRE Å
"TENKE SJÆL" PÅ INTERNETT?



GRAHAM BROWN-MARTIN
WHY DO WE SEND OUR KIDS TO SCHOOL?



MARTIN JOHANNESSEN
HVA SKJER NÅR DU GIR ELEVENE
STEMMERETT?

www.settdagene.no

Samarbeidspartnere



Kompetansepartnere



Arrangører



På jakt etter blekksprut i fjellet

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Etterutdanning kan være ganske morsomt, særlig når en av landets fremste fossiljegere tar deg med ut på tur.

Stedet er Geologisenteret på Slemmestad 25. april. Jørn Hurum og Merethe Frøyland presenterer sin nye bok *Geologiske turer i Oslo-traktene* for en sal med lærere som tar etterutdanning i geofag.

I boka til Hurum og Frøyland blir det beskrevet 10 geologiske turer man kan ta i et område som strekker seg fra Minnesund ved Mjøsa til Nesodden syd for Oslo. Til sammen skal turene gi deg et visst innblikk i halvannen milliard år med geologisk historie i Oslo.

– Egentlig var det snakk om å revidere Johannes A. Dons bok *Oslo-traktenes geologi med 25 naturbeskrivelser*, men så viste det seg at så mange av stedene som ble beskrevet her var overbygd, sprengt bort eller overgrodd – det måtte skrives en helt ny bok, sier Hurum.

Ifølge Hurum har det vært et mål å gjøre tekstene korte, man presenterer bare én god historie pr. tur. Således er for eksempel temaet fossiler lagt til Slemmestad i Asker, men blir ellers ikke nevnt, selv om det fins fossiler også på mange av de andre stedene som boka har med.

Ut for å finne fossiler

Etter forelesningen går en lang rekke lærere med Hurum i spissen, ut fra



Professor i paleontologi Jørn Hurum viser hvordan flere lag med bergarter ligger oppå hverandre i «Svingen», en av lokalitetene som lærere og elever blir oppmuntret til å utforske.

Slemmestad sentrum for å finne fossiler. Det første stedet er i en veiskjøring som ser ut til å være i fullstendig oppløsning, med små flak av stein som faller ut over alt. Her skal vi jakte på graptolitter, små utdødde dyr som levde i kolonier. Lærerne sprer seg straks ut i steinhaugen. Først ser man ingen ting. Men etter en stund finner man en fossil på omtrent annenhver stein. Et vanlig fenomen, ifølge Hurum, man erverver seg blikk for fossiler etter hvert, og da er det ikke grenser for hva man kan finne

der man tidligere ikke så noen ting. Så går turen videre, via en interessant fjellvegg bak et bussskur, bak en bensinstasjon, før vi ender opp på en idrettsplass. Ved siden av denne er det en stor flate, bunnen av et tidligere urhav, overstrødd med fossiler etter blekkspruter der bare de lange kremmerhusformede skallene er synlige i dag. Vi blir fortalt at skallet kunne fylles med gass og fungerte som et flyteelement for blekkspruten.

Geofag ble innført som programfag i den videregående skole i 2007,

og omfatter emner fra fagområdene geologi, geofysikk og naturgeografi. De færreste lektorer har kompetanse innenfor alle emnene som inngår i programfaget, og dette kan være en utfordring både faglig og didaktisk. Ved Universitetet i Oslo gir man tilbud om videreutdanning for lærere som skal undervise i dette faget. Lærerne vi snakker på dette kurset virket i alle fall svært fornøyde og entusiastiske når det gjaldt tilbudet om etterutdanning. – Vi føler at vi blir satset på, sa en av dem.



Anders Mattias Lundmark, her blant blekksprutfossiler ved idrettsanlegget i Slemmestad, underviser innenfor etterutdanning i geofag, og sier han opplever stor entusiasme blant sine studenter. Han er svensk, og forteller at da han kom til Norge ble overrasket over den enorme kunnskapen om geologi som fantes her. Årsaken var selvfølgelig oljen. Da oljealderen begynte å nærme seg slutten, ble det stadig større fokus på geofaget og klima. Og etter hvert har geologene blitt stadig flinkere til å bidra med informasjon om klimavariasjoner innenfor stadig kortere tidsrom.



Illustrasjonsfoto: © Sergey Nivens/fotolia.com

Unge praktiske matematikkferdigheter er svekket

Unge mellom 16 og 29 er svakere i såkalt hverdagsmatematikk nå, enn hva de var før. Forskere ved UiS undres over hva det kan skyldes.

Ferdigheter i «hverdagsmatematikk» vil si evnen til å forstå korrekt grafer, tabeller, måleenheter, statistikker, og så videre, slik dette blir presentert i vanlige massemedier. Det dreier seg også om å forstå korrekt brukerveiledningen på en medisinpakke, eller det å følge et vanlig resonnement.

Mary G. Billington og Egil Gabrielsen ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger (UiS), har tatt for seg den nyeste rapporten fra Programme for the Assessment of Adult Competencies (PIAAC), en internasjonal undersøkelse som måler voksnes ferdigheter på en rekke områder. Når det gjelder ferdigheter i hverdagsmatematikk kommer voksne nordmenn svært godt ut, bare slått av finner og japanere – men dette gjelder kun personer som er 30 år eller eldre. Nordmenn i alderen 16 til 29 skårer påfallende mye dårligere.

Skolereformene kan ha hatt negative effekter

For å finne årsaker til de unges svekkede hverdagsferdigheter i matematikk,

skjeler Billington og Gabrielsen ved Lesesenteret til blant annet Reform 97 og Kunnskapsløftet 2006.

For eksempel: 24-åringene som deltok i PIAAC, begynte på skolen i 1995 under læreplan M87. De ble introdusert for Reform 97 i tredje klasse. Da de kom i videregående skole, kom Kunnskapsløftet. Elevene ble med andre ord utsatt for tre forskjellige systemer i løpet av skolegangen.

– Det kan være at uroen som disse reformene førte med seg, har hatt negative effekter på læringen til elevene på den tiden, sier Gabrielsen på UiS' nettsider.

Ifølge skoleforsker Peder Haug trenger en reform 10 til 15 år på å «sette seg». Riktignok skulle hverdagsmatematikk bli en del av matematikkfaget, men i en evaluering kommer det fram at skolene mangler støtteverktøy til å gjennomføre dette slik det var tenkt. Mangler ved lærernes kompetanse blir også nevnt.

– Den negative trenden vi har påvist i vårt arbeid, innebærer blant annet at unge voksne har bekymringsfullt svake ferdigheter innen hverdagsmatematikk. Dette kan få konsekvenser for mulighetene deres til å få og til å kunne beholde en jobb, sier Billington på UiS' nettsider.

Bærekraftig utvikling

Tema for de følgende artiklene er *Bærekraftig utvikling*. Bedre Skole ønsker med dette å rette oppmerksomheten mot konstruktive måter å undervise om alvorlige klimautfordringer på.



Hvordan formidle klimaproblematikken til elever – uten at de skal miste motet

■ LARS-HENRIK PAARUP MICHELSEN

Det er ikke nødvendigvis slik at elever må bombarderes med katastrofetal når man skal undervise dem om bærekraftig utvikling. Fakta som viser at det kan være mulig å få kontroll på utviklingen kan formidles — uten at man bagatellisere problemene vi står oppe i.

Historien har vist at teknologiske skifter kan skje svært raskt når ballen først begynner å rulle. Jeg tror det kan skje igjen – og at vi kan klare å unngå de aller mest dramatiske konsekvensene av klimaendringene.

Problemet først: Klimaet er i svært rask endring. Gjennomsnittstemperaturen på jorden har økt med cirka 1 grad siden starten av den industrielle revolusjon¹. På den nordlige halvkule har temperaturen steget langt mer. Problemet er kull, olje og gass som vi har gjort oss avhengig av. Ved forbrenning av fossile brensler frigjøres store mengder CO₂, som ellers ville ligget lagret under bakken. Billedlig fortalt kan man si at CO₂-en som slippes ut, legger seg som et teppe rundt kloden vår – og varmer den opp.

Da verdens ledere ble enige om Parisavtalen i desember 2015, hevet man ambisjonsnivået for det globale klimaarbeidet. Målet er ikke lenger å begrense oppvarmingen til to grader celsius innen utgangen av dette århundret. Nå heter det at temperaturøkningen skal holdes «godt under» to grader, på sikt ned mot 1,5 grader. Særlig Stillehavsøyene presset på for denne skjerpelsen.

Er det mulig å nå det nye klimamålet?

Klimaforskere har regnet ut hvor mye karbon vi kan slippe ut innenfor ulike temperaturmål. Dette kalles *karbonbudsjetter*. Det er variasjon i budsjettenes størrelser, men budskapet er det samme. Vi har dårlig tid. Ifølge Global Carbon Budget² kan verden fortsette med samme utslippsnivå som i

2016 i 20 år til dersom vi skal holde temperaturøkningen under to grader celsius. Regnestykket er som følger:

- Forskerne bak Global Carbon Budget har regnet ut at hvis de samlede menneskeskapte utslippene holdes under 2900 gigatonn CO₂, er det over 66 prosents sannsynlighet for å lykkes med å holde oppvarmingen under 2 grader.
- Fra 1870 til 2016 er det sluppet ut cirka 2100 gigatonn CO₂. Da gjenstår 800 gigatonn CO₂ på 2°C-budsjettet
- I 2016 slapp vi ut ca. 40 gigatonn CO₂. Det betyr at det gjenværende budsjettet med dette utslippstempoet brukes opp i løpet av 20 år.

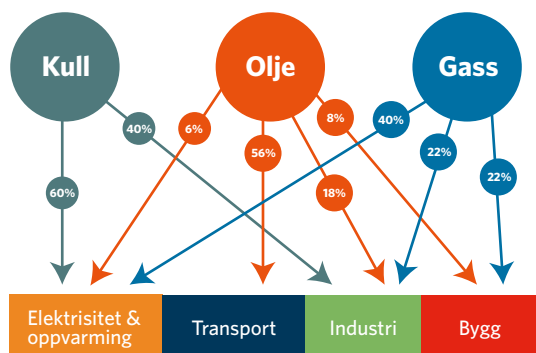
Vi skal ikke underkommunisere hvor dårlig tid vi har om Paris-avtalens mål skal nås. Mange forskere vil hevde at toget allerede har gått. Det er likevel ingen unnskyldning for ikke å foreta seg noe. Det er ikke slik at dersom vi bommer på togradersmålet, så kan vi like gjerne la temperaturøkningen passere 3 og 4 grader.

Jeg tror på det umulige. Når vi mennesker analyserer fremtiden, tenker vi automatisk langs lineære linjer. Men studerer vi fortiden, oppdager vi at utviklingen sjelden følger stø kurs. Historien er preget av rykk og napp – og helt uventede vendinger. Ta telekommunikasjon som eksempel. I denne bransjen har endringene vært større i de siste ti årene enn i de hundre foregående til sammen. Ikke bare har smarttelefoner erstattet

fasttelefon, det har også endret mediebransjen, bidratt til nye betalingssystemer og flyttet grenser for privatliv og offentlig eksponering.

Klimaoppdraget

Vi skal selvsagt ikke sitte passivt å vente på at noe uventet og revolusjonerende skal løse klimaproblemet. Vi må aktivt jobbe for endring – men hva skal egentlig endres? Ofte snakker vi som jobber med klima om togradersmål, gigatonn CO₂ og ppm (målenheten for CO₂-konsentrasjon i atmosfæren, står for *parts per million*). Jeg tror dette er et språk som skaper distanse mellom problem og befolkning. La oss heller fokusere på det som skal løses.



Kilde: IEA World Energy Outlook 2015

Med utgangspunkt i figuren over, som viser hvordan vi bruker kull, olje og gass i dag, kan vi si at klimajobben består av følgende fire hovedoppdrag:

- Oppdrag 1: Vi må sørge for at all elektrisitetproduksjon skjer ved hjelp av fornybare energikilder.
- Oppdrag 2: Vi må få bilene, båtene, togene og flyene til å erstatte fossilt drivstoff med elektrisitet, hydrogen eller fornybart drivstoff.
- Oppdrag 3: Vi må redusere energiforbruket og slutte med fossil oppvarming og nedkjøling av bygg.
- Oppdrag 4: Industrien må fase ut bruken av kull, olje og gass i sine prosesser.

Norge er i en heldig situasjon fordi vi allerede har fullført det første oppdraget. Dersom vi ser bort fra den fossile kraftproduksjonen som skjer på norsk sokkel, skjer det meste av norsk

kraftproduksjon i dag ved hjelp av ren vannkraft.

Vi er også godt i gang med oppdrag nummer to. Vi har startet arbeidet med å elektrifisere personbilene, og har noen steder også kommet i gang med å gjøre bilfergene fossilfrie. Neste steg er å fase ut fossilt drivstoff fra tyngre kjøretøy som busser og lastebiler, større båter og skip og – kanskje det vanskeligste – fly.

Klimaprofessor Eystein Jansen ved Universitetet i Bergen skrev i en rapport i fjor at utslippene bør halveres innen 2030 om vi skal være i rute for å nå Paris-målene.³ Ser man verden som helhet er det ingen av de fire klimaoppdragene som er i nærheten av en slik ambisjon. Men kommer arbeidet først i gang – og ballen begynner å rulle – kan som sagt store ting skje på kort tid.

Jeg tror to utviklingstrekk vil bidra til å akselerere overgangen til nullutslippssamfunnet frem mot 2030: Klimaendring og klimapolitikk og ny teknologi.

Klimaendringer og klimapolitikk

Økt havstigning, redusert havisutbredelse, mindre snø på nordlige halvkule, økt forekomst av ekstreme nedbørshendelser, hyppigere hetebølger og surere hav er alle effekter som i dag kan tilskrives menneskeskapte klimaendringer. Det meldes stadig om varmere rekorder, både til lands og til havs. Som følge av at klimaendringene blir mer og mer tydelige, tror jeg at vi fremover vil få en langt mer bekymret offentlighet. Dette vil tvinge frem forsterket handling fra flere kanter.

For det første kan vi forvente en innstramning av klimapolitikken. Det viktigste elementet i Parisavtalen er ikke tiltakene som hvert enkelt land har meldt inn til nå, men at man har blitt enige om å møtes hvert femte år fremover for å stramme skruen enda litt til. Det er ikke rom for å svekke politikken. For Norges del vil også medlemskapet i EUs klimapolitikk⁴ gjøre det umulig for oss å «slippe unna» utslippsreduksjoner på hjemmebane. Nå blir vi tvunget til å rapportere jevnlig om progresjonen. Når vi ikke målene, vil vi bli møtt med sanksjoner.

Mer synlige klimaendringer i vanlige folks liv øker også sjansen for en mer hendelsesdrevet klimapolitikk. For eksempel kan man tenke seg at gjentatte tørke- eller flomepisoder tvinger

politikere til å ta radikale og brå grep. I land som Kina og India kan vi også tenke at dårlig luftkvalitet – forårsaket av fossile kraftverk og utslippstung trafikk – har samme effekt.

Forsterket klimapolitikk er ikke forbeholdt nasjonalstatene. Byer og regioner er minst like viktige når utslippsfrie samfunn skal skapes. I USA ser vi nå at delstater strammer klimapolitikken ytterligere til som en reaksjon på Donald Trumps ordre om å oppheve en rekke viktige tiltak mot klimaendringer.

For det andre vil domstolene spille en viktigere rolle fremover. Når alvoret siger inn, dukker også spørsmål om ansvar opp. Hvem har skyld i problemene vi står oppi, hvem skal betale regningene, og gjør myndighetene nok? Internasjonalt er det en sterk økning i klimasøksmål. Vi har også fått et i Norge – hvor Greenpeace og Natur og Ungdom krever at regjeringen stopper 23. konsesjonsrunde. Det blir neppe det siste. Både stater, selskaper og personer i ansvarsposisjonen risikerer fremtidige klimasøksmål.

For det tredje vil klimaendringer og troen på strammere klimapolitikk få stadig flere investorer til å stille krav til selskaper om å spille på lag med klimaet. De siste årene har det vært spesielt fokus på kullinvesteringer. Kull er klimafiende nummer én – og er det første som vil ryke i overgangen til

et lavutslippssamfunn. Da gjelder det for investorer å selge seg ut av kull-selskaper som ikke vil endre seg før verdiene raser. Vår eget oljefond har aktivt søkt seg ut av kull-selskaper.⁵

Fremover vil investorer i stadig større grad også se på olje- og gass-selskapers klimainnsats. Da vil Statoil, Shell og Exxon bli møtt med krav og forventninger fra bevisste aksjonærer om å vri porteføljen over i fornybar retning. Ignorerer de kravene, vil de mest seriøse investorene trekke seg ut.

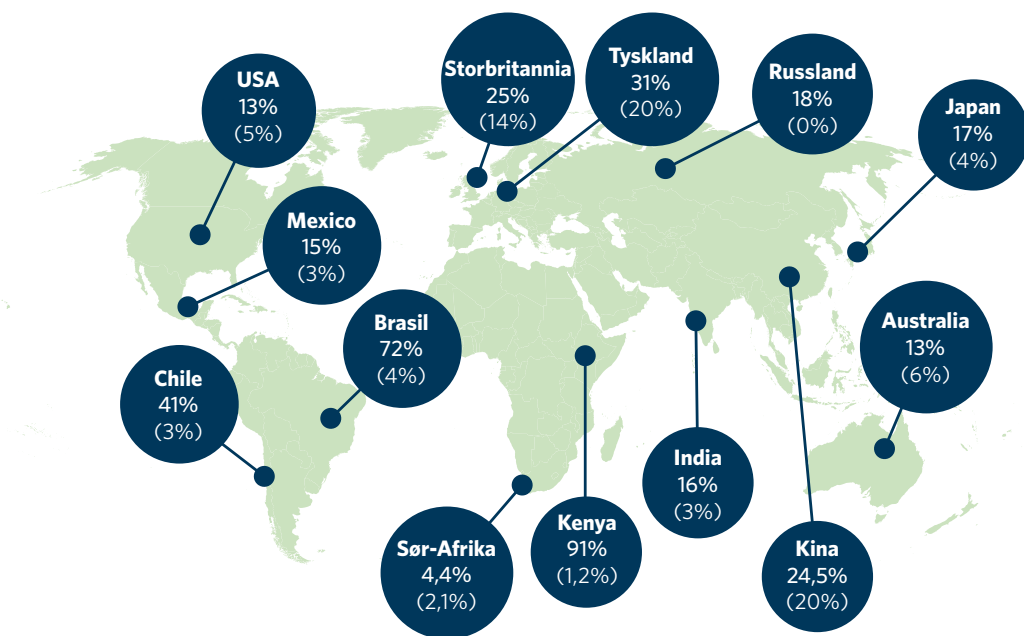
Ny teknologi

Det foregår nå et grønt teknologiskifte som påvirker det første og andre klimaoppdraget. La oss starte med det som skjer i kraftsektoren.

Solrevolusjon

Solceller og vindturbiner stjeler stadig større markedsandeler. I Tyskland sto solcellestrom for 7,4 prosent av landets samlede strømforbruk i 2016⁶. Det høres kanskje ikke så mye ut, men ta med i betraktningen at andelen var ca. 2 prosent i 2010.

Kartet nedenfor viser andelen av fornybar energi i samlet strømproduksjon i flere land (2015-tall). I parentes vises andelen kun for sol og vind. (Se figur).



I Tyskland har prisene for solcellekraftverk i snitt falt med 13 prosent per år siden 2006. Prisfallet, kombinert med politisk bestemte støtteordninger, har gjort det attraktivt for husholdninger, bedrifter, bønder og kooperativ å installere solcellepaneler på taket.

Selv om fossil energi fortsatt dominerer elektrisitetsproduksjonen globalt, domineres den årlige kraftutbyggingen av fornybare kilder, i all hovedsak vind og sol.

En kritikk som ofte reises mot sol- og vindkraft er at dette ikke er pålitelige energikilder. For hva gjør man når vinden ikke blåser og solen ikke skinner? Svaret er at man ikke kan basere et kraftsystem utelukkende på sol og vind. Det vil også være behov for konvensjonelle kraftverk – iallfall i en overgangsfase. Men utviklingen går mot at de konvensjonelle kraftverkene går fra å være fast ansatt i kraftsystemet til å bli vikarer som tilkalles ved behov. På lengre sikt kan det godt være at batterilagring blir sol- og vindkraftens foretrukne partner. Det er iallfall det selskaper som Tesla satser på.⁷

Sol og vind har også en systemendrende effekt som ikke må undervurderes – slik smarttelefonen har hatt innen telekom. Jeg tror ikke vi har sett hvor store endringer som kan komme. Men tenk over følgende:

- Mens et fossilt kraftverk må fyre med kull eller gass som har en pris, koster det ingenting å produsere strøm fra solen eller vinden når anlegget først er montert.
- Solceller kan integreres i biler, taksteiner, vinduer, busstur, lyktestolper og alle andre flater.
- Det tar flere år å planlegge og bygge et gasskraftverk. Det tar noen måneder å sette opp store solcelleparker.

Elbilrevolusjon

Vi går videre til transportsektoren – det andre klimaoppdraget. Den gode nyheten er at forbrenningsmotoren nå er truet.

Batterier har i senere tid sett samme positive kostnads- og teknologiutvikling som solceller og vindturbiner. Det merkes godt. Gikk man inn i en bilforretning for fem år tilbake var elbil-utvalget

svært begrenset. Det fantes nesten ingen modeller å velge mellom, og rekkevidden var kort. I dag er situasjonen en helt annen. De fleste produsenter tilbyr nå egne elbiler, og rekkevidden er betraktelig bedre. En Nissan Leaf kjøpt i 2013 hadde en rekkevidde på 150 kilometer. En Opel Ampera kjøpt i 2017 har en rekkevidde på 500 kilometer. Det er ingen grunn til å tro at utviklingen stopper med dette.

Det norske storting har vedtatt at nybilsalget skal være fossilfritt i 2025. Jeg tror det vil skje lenge før, og ikke på grunn av Norge. Kina er i dag verdens største bilmarkedet og har også den mest ambisiøse elbilpolitikken. Veksten i elbilsalget var på 85 prosent i 2016.⁸ Også i India har myndighetene planer om å satse på elektriske biler – målet til transportministeren er 100 prosent elektrisk innen 2030.⁹ Og i London kjører det nå batteridrevne «black cabs» og røde dobbeltdekkere produsert av kinesiske BYD – verdens størst elbil-produsent.

For tyngre kjøretøy, sjøtransport og fly er elektrifisering ikke like lett å få til, men også her vil det skje store endringer frem mot 2030. Noen går foran:

- Ruter i Oslo har ambisjon om at hele bussparken skal være fossilfri i 2020.¹⁰
- Skyss i Hordaland er i ferd med å bytte ut hele den fossile fergeflåten med hel- og hybrid-elektriske ferger. Utslippene vil da kuttes med 80–90 prosent.
- Avinor har lansert et program for testing av elektriske fly. I første omgang i Nord-Norge.¹¹

For tyngre kjøretøy er muligens hydrogen et mer egnet alternativ en elektrisitet. Biogass – for eksempel produsert av matavfall eller kloakk – kan være et annet. Eller kanskje får man et gjennombrudd for algebasert drivstoff?

Klimavennlig transport handler selvsagt om mer enn hva som befinner seg under panseret. Vi vet av verden vil telle langt flere mennesker i 2050 enn i dag. Alle kan ikke kjøre sin egen bil. Ved siden av å erstatte fossilt drivstoff må vi redusere transportbehovet. Byer og befolkningstette områder som i dag er bilbaserte, må få på plass smarte og ressurseffektive løsninger for mobilitet. Deleøkonomi er også en del av løsningen.

Teknologi versus fossil energi

For å forstå hvilke endringer vi har foran oss er det viktig å forstå forskjellen på solceller og batterier på den ene siden og olje, kull og gass på den andre. Det første er teknologi, det andre er råvarer. Den viktigste forskjellen er hastigheten. I den fossile økonomien er tiden fra nå og frem til 2030 en kort investeringscyklus, i teknologiverden er den en evighet.

Teknologier kan kobles til hverandre og få nye bruksområder. Solceller, elbiler, batterier og smarttelefoner er interessante hver for seg, men det er når disse systemene begynner å virke sammen at endringene for alvor slår til. Det er helt umulig å forutsi hva det vil føre med seg av systemendringer.

Utfordring til elevene

Konsentrasjonen av CO₂ i atmosfæren har ikke vært høyere på 3–4 millioner år. Det har gitt oss en historisk rask temperaturøkning, og vi merker allerede konsekvensene av et endret klima. Problemene vil tilta om vi ikke gjør noe.

Jeg har i denne artikkelen operert med fire klimaoppdrag (fossilfri elektrisitet, fossilfri transport, fossilfrie bygg og fossilfri industri) og argumentert for at klimaendringer/klimapolitikk og ny teknologi vil akselerere overgangen til nullutslippssamfunnet. Ser man hvor raskt skifter har skjedd i andre bransjer før, er det ingen grunn til å tro at det samme ikke kan skje i energisektoren også.

Min oppfordring til deg som lærer er å la elevene jobbe med de fire klimaoppdragene. Det er først når det store uoversiktlige klimaproblemet splittes opp i konkrete oppgaver, at vi blir i stand til å vurdere om problemet kan løses i tide.

La elevene undersøke situasjonen der de selv bor:

- Hva er de fossile utslippskildene i kommunen?
- Har kommunen et mål som er i samsvar med klimaproblemet alvor?
- Hvilke planer har de lokale kraftselskapene, transportaktørene, de viktigste eiendomsforvalterne, bygg- og anleggsaktørene og industrien om å bli fossilfri?



Illustrasjonsfoto: © Franco Nadalin/fotolia.com

- Er aktørene oppdatert på hvilke muligheter som finnes for å bli fossilfri – eller er det stor kunnskapsmangel?

Når man har samlet informasjon, kan man lage en liste over klimaoppdragets lavthengende frukter og de mer langsiktige løp, og hvem som må gjøre hva for at man skal komme i mål. Lykke til!

NOTER

- 1 <http://energiogklima.no/klimavakten/global-temperatur/>
- 2 <http://energiogklima.no/klimavakten/karbonbudsjettet/>
- 3 http://klimastiftelsen.no/wp-content/uploads/2016/08/NK5_2016_Klimastatus.pdf
- 4 Norge har sluttet seg til EUs klimamål om 40 prosent utslippskutt inn 2030. Les mer: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/eu-foreslar-klimamal-for-noreg/id2508044/>
- 5 <http://e24.no/boers-og-finans/oljefondet/oljefondet-kaster-ut-kull/23878877>
- 6 <https://www.ise.fraunhofer.de/content/dam/ise/en/documents/publications/studies/recent-facts-about-photovoltaics-in-germany.pdf>
- 7 <https://www.bloomberg.com/news/articles/2017-01-30/tesla-s-battery-revolution-just-reached-critical-mass>
- 8 <http://www.ev-volumes.com/country/china/>
- 9 http://economictimes.indiatimes.com/news/industry/auto/news/industry/india-aims-to-become-100-e-vehicle-nation-by-2030-piyush-goyal/articleshow/51551706.cms?utm_source=contentofinterest&utm_medium=text&utm_campaign=cppst
- 10 <https://ruter.no/om-ruter/rapporter-planer-prosjekter/fossilfri2020/>
- 11 https://www.nrk.no/finnmark/vil-teste-ut-elektriske-fly-i-nord-_-finnmark-er-en-utmerket-arena-1.13421729



Lars-Henrik Paarup Michelsen er utdannet samfunnsviter og daglig leder i Norsk klimastiftelse med flere års erfaring fra politikk og organisasjonsliv, blant annet som leder for Norges Unge Venstre. Før han kom til Klimastiftelsen i 2012 jobbet han som prosjektleder i Datatilsynet.

Klimaspørsmål

Når informasjon ikke virker

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Kommunikasjonen rundt klimavitenskapen de siste 25 år har vært en fiasko. Vi må finne nye måter å snakke om klima på, hevder Per Espen Stoknes i sin nye bok *Det vi tenker på når vi prøver å ikke tenke på global oppvarming*.

Per Espen Stoknes sin utdanningsbakgrunn skulle ikke tilsi at klimaspørsmål skulle bli hans felt, han er psykolog og underviser økonomistudenter ved BI. Men nettopp erfaringene fra psykologien gjorde at han begynte å stusse på hvordan det kan ha seg at vi overøses av informasjon rundt klimaproblemer, uten at engasjementet blant folk øker, ja, det ser til og med ut til å bli mindre jo mer informasjon vi får.

– Jeg mener dette har sin rot i det moderne samfunnets irrasjonelle tro på rasjonaliteten. Man tenker at hvis folk bare får fakta, hvis de bare forstår, så vil de ble enige med forskere [og eksperter] og endre atferd, sier Stoknes.

Han kaller dette «tom bølge-teorien», at du kan fylle hodene til folk med fakta slik at dette endrer dem tilstrekkelig til å være enig med ekspertene. Et hovedproblem innenfor klimafeltet er ifølge Stoknes at vitenskapsfolk nekter å gå bort fra en slik forenklet oppfatning av hva som skaper endring.

– Mitt utgangspunkt var at når det vi gjør ikke virker, bør vi prøve noe annet. Dårlige løsninger er ikke bare bortkastet tid, de kan selv være en del

av problemet. Dette er noe vi kjenner godt fra coaching og psykoterapi. Innenfor psykologien fins det et godt dokumentert potensial for å forbedre klimakommunikasjonen, og jeg har forundret meg over at all denne kunnskapen ikke blir tatt i bruk, sier han.

Vi må skape nærhet

Ifølge Stoknes er *distansering* ett av hovedproblemene når det gjelder folks engasjement for klimaspørsmålet. Man tenker at klimaproblemet er et problem som ligger langt unna oss i tid og rom, og først og fremst angår andre: «det er andre som er ansvarlige»; «vi er så få, det spiller ingen rolle hva vi gjør», osv. Når man i tillegg blir møtt med abstrakte måter å fremstille klimaproblemet på (som CO₂ ppm-verdier eller Celsius per århundre), så blir det enda lettere å distansere seg. Et mottiltak er å gjøre klimaproblemet til noe konkret, gjøre det til noe sosialt, noe som er lett å gjøre. Elsykkel, solpaneler i nabola- get, mer plantebasert kosthold, er gode eksempler på hvordan klimaspørsmål kan bli til noe konkret.

Jeg vil, men jeg gjør det ikke

Et annet hovedproblem er det man

kaller «kognitiv dissonans», spenningen mellom tanker og handlinger. Man har særlig forsket på dette i forbindelse med røyking. Man får høre at røyking er skadelig, og man vet at man burde slutte, men det er vanskelig å få til. Det er faktisk så vanskelig at det er lettere å justere måten å tenke om røyking på: «Kanskje røyking ikke er så farlig allikevel?»; «Andre røyker mer enn meg!»; «Onkelen min har røyket 20 om dagen i 50 år, frisk som en fisk!» osv. Hjernen finner raskt gode selvrettferdiggjøring for å fjerne dissonansen. Når dissonansen forsvinner, så føler man seg bedre.

Tilsvarende for klima kan man velge å ikke «tro» på klimaforskerne, og legge større vekt på forskere som sier noe annet, selv om disse utgjør et lite mindretall. Ifølge Stoknes legger man vekt på de argumentene som passer til handlingene sine – det er noe vi gjør hele tiden i mange slags situasjoner. Dette styrer også folks reaksjoner på klimaforskningen, og man er seg ikke bevisste på at det skjer.

– Jeg ønsker ikke å kritisere dette, bare å vise hvordan folk faktisk fungerer. Jeg skjønner at det må bli slik, for det er uhyre krevende å koble seg av bruken av fossilt brensel. Hele vår kultur er bygget opp rundt dette, og hele situasjonen tvinger oss inn i dissonans. Det blir uunngåelig slik at folk ønsker å rettferdiggjøre seg selv, sier han.



Per Espen Stoknes undret seg over hvordan man i år etter år har kunnet overøse mennesker med fakta rundt klimaproblemet, uten at det har påvirket verken holdninger eller vilje til handling. Dette ble utgangspunktet for en bok om klima og kommunikasjon. Stoknes er psykolog med doktorgrad i økonomi, forsker og førstelektor ved Institutt for rettsvitenskap på BI. Han er innstilt på andreplass på MDG's Osloliste til stortingsvalget 2017.

er for tiden i ferd med å skrive en bok om «den nye veksten».

– Jeg har også bakgrunn fra økonomifaget, og jeg ser at det skjer mye interessant på dette området, for eksempel at Kina, som tidligere var den store klima-skurken, nå leder an i miljøøkonomisk utvikling, sier Stoknes.

Et annet positivt trekk er at det i dag fins mellom én og to millioner organisasjoner i verden som arbeider for økonomisk bærekraft og sosial utvikling. Det vil føre til endring.

– Selv om man føler at arbeidet i perioder kan stå i stampe, så viser historien oss at sosiale endringer kan skje plutselig. Partnerskap blant homofile kan være et eksempel. I 2004 ble dette temaet en sak som republikanerne brukte for knuse demokratene og få gjenvalgt George W. Bush. Men så bare få år etter, i 2013, har hele USA snudd i denne saken, og strategiene man brukte ligner på de jeg mener man må

Vi gjør som naboen

Kognitiv dissonans er motsetninger som oppstår «inne i ditt eget hode». Men ifølge Stoknes fins det også en tilsvarende *sosial dissonans* som oppstår når det fins ulike oppfatninger mellom folk. En slik situasjon skaper sosiale spenninger, og hvis man ønsker å forbli innenfor gruppen, kan det være en utvei å tilpasse seg for å minske ubehaget. Dette kan slå begge veier. På den ene siden kan det være tungt å få til endringer i et allerede negativt miljø. På den andre siden gir det en mulighet til å arbeide aktivt med folks holdninger og handlinger som er langt mer effektiv enn informasjon og holdningskampanjer.

Trump – en god nyhet for klimaet!?

Endringer av folks måte å tenke om klima på er nødvendig, men ikke tilstrekkelig. Det må også skje endringer i måten vi tenker økonomi på. Stoknes

Byråkrater er de verste å overbevise

– Byråkratene er de verste å overbevise, de opplever mine løsninger for manipulerende, sier Per Espen Stoknes. – De ser det som sin oppgave å først og fremst forsyne folk med fakta. Også vitenskapsfolk kan være vanskelige å få til å endre kurs. De tenker at deres jobb ikke er å påvirke. Journalister er et kapittel for seg, de ser jo visse fordeler av å skremme. Men jeg har inntrykk av at miljøorganisasjonene har begynt å endre kurs. Zero var tidlig ute, også Bellona til en viss grad, men også i Fremtiden i våre hender ser man i dag klare endringer i måten man kommuniserer klima på, sier han.

bruke i miljøkampen. Andre eksempler er endringen i holdning til Vietnamkrigen, holdningen til apartheid i Sør-Afrika. Man står gjerne fast, står fast, står fast..., men så en dag tenker folk at nok er nok! Man får et «tipping point» og ting skjer ganske raskt. Slik sett kan Donald Trump være noe av det beste som har skjedd i klimasaken. Han kan bringe oss nærmere oppfatningen om at nok er nok.

Men Per Espen Stoknes vil likevel ikke ha merkelappen «klimaoptimist».

– Optimister har en tendens til å binde seg til ett mulig positivt utfall, mens realiteten er at det fins mange muligheter for hvordan ting vil utvikle seg. Mest sannsynlig vil det være verken det verste eller beste vi kan tenke oss som slår til, men noe vi ikke er i stand til å se i dag. Jeg heller derfor

mot skeptisisme, som åpner for både optimisme og pessimisme samtidig fordi ingen vet nøyaktig hva som kommer til å skje.

Skolens oppgave

Det viktige i skolen er ifølge Stoknes å ikke drepe barnas fremtidstro eller -glede. Han mener barna må få se at vi er i gang med å løse ting allerede i dag, at vi må balansere informasjonen om løsninger og om problemer.

– Forskning har vist at forholdet mellom løsninger og trusler man blir presentert for bør være 3:1. Men slik det er i dag får man heller hørt om 80 prosent katastrofe og 20 prosent løsninger, altså helt motsatt, sier Stoknes.

Han har ikke særlig tro på å undervise i resirkulering. Han foreslår at skolen heller bør drive med ulike

former for borgervitenskap (citizen science) der barn engasjeres i å registrere hva som skjer i naturen i sitt nærmiljø: Når drar trekkfuglene og når de kommer tilbake? Når legger isen seg på vannene og hvor lenge blir den liggende? Hvordan var det på bestefars tid? Det er også viktig å forklare at utdanning av (særlig) jenter og familieplanlegging, spesielt i fattige områder, er det viktigste klimaatiltaket, slik prosjektet Drawdown har dokumentert. Enkelt sagt er Malala også den beste klimakommunikatøren. Dette gjør klima-temaet kan oppleves nært og sosialt for elevene.

– Måten barna oppfatter verden på vil etter hvert bestemme hvordan de kommer til å endre samfunnet, sier Stoknes.

Hold deg
oppdatert

Nye bøker om læring



Bjerke og Johansen
**Begynneropplæring
i norskfaget**



Olsen og Wølner
**Lesson study og
læreres læring**



Sunde og Slemmen Wille
**Fra læreplan
til klasserom**



Bård Ketil Engen
mfl. (red.)
Digital dømmekraft



Anne Grethe Danielsen
**Skolen og elevens
læringsmiljø**



Björg Mari Hannås (red.)
**Pedagogikk, trender og
politikk i klasserommet**



Kommunikasjonssjef Sindre Stranden Tollefsen mener innsatsen unge jenter for tiden gjør på sosiale medier er viktig for klimasaken.

Framtiden i våre hender:

Nye medlemmer – nye måter å kommunisere på

Kommunikasjonssjefen i Framtiden i våre hender, Sindre Stranden Tollefsen, kjenner godt til Per Espen Stoknes' synspunkter og er enig i at det er behov for å kommunisere på nye måter.

– Jeg tror det også henger sammen med tiden vi lever i, når vi gradvis har endret fokus fra individets moralske ansvar og problembeskrivelser, til i større grad å snakke om løsninger. Vi har sett hva som ikke virker og vi vet nå mer om hva som motiverer for handlinger. Det som virker er først og fremst å peke på løsninger, gi folk konkrete tips, arbeide for politisk gjennomslag og sette næringslivet under press, sier Tollefsen.

Sosiale medier blir viktigere kommunikasjonskanal

Framtiden i våre hender satser for tiden mye på sosiale medier og

opplever selv at de er handlingsorientert og konstruktive her.

– I noen grad må vi gå utenom de tradisjonelle mediene dersom vi skal nå igjennom. Det har vist seg at pressen, som gjerne har bestemt seg på forhånd for hvordan de skal vinkle og fremstille sakene på, ofte utgjør et hinder for å nå gjennom med denne typen kommunikasjon, sier Tollefsen.

Økt bruk av sosiale medier kommer parallelt med at organisasjonen i disse dager har økt og fornyet sin medlemsmasse, som i dag først og fremst består av unge kvinner. Tollefsen beundrer for eksempel unge jenter på 14 år som under fullt navn

og bilde går inn på facebooksidene til store internasjonale kleskonsern for å diskutere etikkspørsmål.

Problematisk å påpeke behov for redusert forbruk

– Det å gjøre enkeltmenneskets forbruk til hovedproblemet er feil. Samtidig vet vi at det fortsatt er umulig å frakoble privat forbruk og fossil vekst. Det er fortsatt viktig å argumentere for lavere personlig forbruk, men når vi argumenterer rundt dette, kan vi lett bli oppfattet som moraliserende. For oss kan dette være et dilemma, sier Tollefsen.

Bærekraftig utvikling

Utforskende arbeidsmåter

■ AV BIRGITTE BJØNNES

Gjennom utforskende arbeidsmåter får elevene selv en mulighet til å identifisere og utforske relevante problemer og finne gode løsninger. Slik kan skolen bidra til å gi barn og ungdom håp til framtiden og vise at en innsats fra hver enkelt nytter og er nødvendig.

FNs tiår for utdanning for bærekraftig utvikling (2005-2014) har ført til at man internasjonalt legger mer vekt på hvordan utdanning kan bidra til en bærekraftig framtid. I Norge har det blant annet blitt utformet to strategier for hvordan tiåret skulle følges opp, i den siste strategien heter det at «Norge skal ha et utdanningssystem som bidrar til bærekraftig utvikling lokalt og globalt» (Kunnskapsdepartementet, 2012, s.6). Til tross for at mye ligger til rette for en integrert og bred satsing i Norge, viser en internasjonal evaluering av Norges oppfølging av tiåret at implementeringen i skolen har vært utfordrende når det gjelder å utvide perspektivet fra det naturfaglige med fokus på miljø til mer tverrfaglige og integrerte arbeidsmåter og perspektiver som kjennetegner utdanning for bærekraftig utvikling (Andresen, Høgmo & Sandås, 2015). Stortingsmelding 28 (2015-2016) om fornyelsen av Kunnskapsløftet går inn for en mer forpliktende satsing gjennom at bærekraftig utvikling er prioritert som ett av tre tverrfaglige

temaer som skal være gjennomgående i hele skoleløpet (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Et svensk eksempel

Hvordan kan så en utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) med vekt på tverrfaglighet utspille seg i skolen? Globala Gymnasiet i Stockholm¹ har arbeidet helhetlig med UBU i over ti år, blant annet gjennom tverrfaglige prosjekter og elevdemokrati. I forbindelse med en studietur til skolen var vi, en gruppe lærere og lærerutdannere, så heldige å få innblikk i hvordan skolen arbeidet. Vi fikk blant annet observere en gruppe elever som var i sluttfasen av et tverrfaglig prosjekt kalt «Glokalt» som alle elevene ved skolen gjennomfører i løpet av sin skoletid. Elevene skulle velge en konsumvare i skolens nærområde, i dette tilfellet hadde de valgt sko. Ved hjelp av en modell for «livs-syklusanalyse»² skulle elevene utforske hvordan produksjon og konsum av varen påvirker miljø og mennesker lokalt og globalt. Elevene undersøkte



Illustrasjonsfoto: © fotsform/fotolia.com

sider ved råvareproduksjon, produktproduksjon, råvare- og produkttransport, salg og distribusjon, samt avfallshåndtering. De gikk i dybden på hvert ledd og satte kunnskapen inn i et globalt perspektiv gjennom å analysere ulike aktørers (inkludert sin egen) roller og endringsmuligheter for å gjøre skoens livsløp mer bærekraftig. For eksempel satte de seg inn i produksjonen av råvarene (gummi, bomull og plast), vannfordelingsproblematikk, utslipp av miljøgifter, kjemiske produksjonsprosesser og utfordringer knyttet til monokulturer, genmodifisering og hogst av regnskog. De satte seg også inn i sosiale arbeidsforhold og rettigheter knyttet til tekstilindustrien og vurderte alternativer som kunne gi bedre rettigheter og arbeidsforhold. Prosjektet om skoens livsløp var knyttet til skolefagene fysikk, biologi, kjemi, geografi og samfunnsfag, og viser hvordan elever kan arbeide tverrfaglig i prosjekter innenfor de tre: miljø, økonomi og sosiale forhold.

Undervisning for bærekraftig utvikling

I boka «Utdanning for bærekraftig utvikling – hva, hvorfor og hvordan?» trekker Astrid Sinnes fram en del viktige elementer som anses som sentrale i en utdanning for bærekraftig utvikling: 1. faglig oppdatert kunnskap knyttet til klima og bærekraft; 2. tverrfaglig tilnærming til undervisningen; 3. vekt på å utvikle andre kompetanser enn de rent teoretiske slik som kreativitet, kritisk tenkning, systemforståelse, kommunikasjon og samarbeidsevner, fremtidstenkning og fremtidsstro, handlingskompetanse og kunne ha det godt med mindre forbruk; 4. skolen må være en arena for å lære å leve på en bærekraftig måte (Sinnes, 2015, s. 37). Kunnskap, ferdigheter og holdninger knyttet til bærekraftig utvikling kan øves på ulikt vis i skolen, men UBU-litteraturen viser altså at det ikke er nok med formidling av teoretisk kunnskap om verdens tilstand i dag. Elevene må få anledning til å være aktivt deltagende i undervisningen, stille spørsmål og samarbeide om å utforske relevante

problemstillinger innenfor klima og bærekraft. Undervisning i bærekraftige skoler skal fremme deltakelse og engasjement, ikke bli normativ og indoktrinerende (Jickling & Wals, 2013).

Spørsmål og problemstillinger knyttet til klima og bærekraft er ofte kjennetegnet ved at de er komplekse og mangler svar som er entydig riktige eller gale, sanne eller usanne. De er vanskelige å forklare ut fra bestemte årsaker og har derfor heller ikke tydelige løsninger. Denne våren har for eksempel spørsmålet om bruk av biodiesel vært en varm potet. Det blir hevdet at biodrivstoff vil redusere utslipp av fossilt CO₂, men å dyrke karbohydratrike planter legger beslag på dyrkbar matjord, og palmeoljeplantasjer er en trussel mot regnskoger i Asia. Er det da en god løsning å satse på biodrivstoff for å redusere CO₂-utslipp? Denne typen spørsmål møter elevene ofte i media, og evnen til kritisk å vurdere og ta stilling til saker som blant annet løftes fram i media blir derfor viktige ferdigheter å utvikle i skolen. Spørsmål innen bærekraft er tverrfaglige av natur og krever andre tilnærminger til undervisningen enn den tradisjonelle lærerstyrte undervisningen. Erfaringer fra land som arbeider aktivt med utdanning for bærekraftig utvikling, tilsier at det kreves en dreining mot mer elevstyrte og utforskende undervisningsformer (Laurie, Nonoyama-Tarumi, Mckeown, & Hopkins, 2016). Kunnskap om drivhuseffekten kan for eksempel gi elevene forståelse for hvordan økningen av menneskeskapte klimagasser påvirker natur og levevilkår. Men det er ikke nok å få formidlet kunnskap om hva problemene skyldes – elevene må også få mulighet til å stille kritiske spørsmål, samarbeide, gjøre undersøkelser, evaluere og diskutere funn i en større sammenheng. Utforskende arbeidsmåter kan som didaktisk tilnærming være en inngangsport til dette.

Hva er utforskende arbeidsmåter?

Utforskende arbeidsmåter er hentet fra det engelske «inquiry teaching» og blir løftet fram av utdanningsforskere og policymakere i hele verden som en måte å øke elevs engasjement og læringsutbytte fra undervisningen. Særlig har dette vært knyttet til naturfagene i Norge gjennom

Kunnskapsløftet. I FoU-prosjektet ElevForsk «Elever som forskere i naturfag» (2007-2011) var vi en gruppe forskere som samarbeidet med lærere i ungdomsskoler og videregående skoler om å utvikle utforskende arbeidsmåter (Knain & Kolstø, 2011). Uttrykket «utforskende arbeidsmåter» henspiller ikke på én arbeidsmåte, men mange ulike tilnærminger i form av hensikter og syn på læring. Likevel er det noe som kjennetegner utforskende arbeidsmåter sammenliknet med såkalt «tradisjonell undervisning» der elevene først blir presentert for teorien som skal læres og deretter gjør oppgaver eller praktisk arbeid for å bearbeide stoffet. Som kontrast til tradisjonell undervisning er det mulig å trekke fram tre kjennetegn på utforskende arbeidsmåter (Knain & Kolstø, 2011, s. 17):

1. Spørsmålsformulering: Arbeidet bygger på et spørsmål formulert innledningsvis.
2. Datainnsamling: Elevene samler inn og bruker data og informasjon til å utvikle, etterprøve og velge mellom mulige svar.
3. Kunnskapsbygging: Elevene arbeider med å innhente, vurdere og videreutvikle kunnskap i en utforskende prosess.

Å arbeide utforskende er ikke en rettlinjet prosedyre slik man kan få inntrykk av her, men beskrives ofte i litteraturen som en syklus (se figur 1). For eksempel vil gjennomføring av undersøkelser lede til nye problemstillinger og hypoteser som igjen krever nye undersøkelser.



Figur 1. Utforskende arbeidsmåter framstilt som en syklisk prosess (basert på figur i Knain & Kolstø, 2011, s. 18)

En viktig side ved å benytte utforskende arbeidsmåter er at kunnskapsutviklingen drives av grunnleggende ferdigheter slik som muntlige samtaler, lesing, skriving og bruk av IKT og matematikk. Arbeidsformen gir altså muligheter til å øve grunnleggende ferdigheter i fagene i tillegg til at elevene lærer relevant teori. Utforskende arbeidsmåter gir også et godt utgangspunkt for å øve en rekke kompetanser som er beskrevet som viktige for å bidra til en bærekraftig framtid, slik som for eksempel problemløsning, kreativitet, kritisk tenkning, systemforståelse, samarbeidsevner og handlingskompetanse. Det skal jeg belyse nærmere gjennom en case fra FoU-prosjektet ElevForsk. Selv om dette prosjektet ikke var tverrfaglig eller hadde et spesielt mål om å legge til rette for utforskning av temaer innenfor bærekraftig utvikling, er det eksempel på hvordan utforskende arbeidsmåter kan støtte elevenes læring av sentrale elementer innenfor utdanning for bærekraftig utvikling.

Et utforskende prosjekt om vann

Naturfagundervisning i skolen er ofte preget av lærerstyrt undervisning med vekt på tavlebruk og oppgaveløsning knyttet til begreper, modeller og teorier i faget. Men for elevene er det vanskelig å skjønne hensikten med undervisningen hvis ikke begrepene og teoriene blir satt i en sammenheng med verden utenfor klasserommet. På en skole i utkanten av Oslo ble elevene i videregående trinn 1 tildelt en ny rolle. De skulle ikke lenger være passive mottakere, men være «forskere» og studere fenomener de selv var interessert i. Læringsmålene i prosjektet var i hovedsak knyttet til hovedområdet «Forskerspiren» og grunnleggende ferdigheter i faget. Prosjektet varte i ti uker og foregikk i to av fem timer med naturfag i uka. Elevene arbeidet i små grupper. Prosjektet var delt inn i fire faser: (a) læreren introduserte prosjektet og underviste om naturvitenskapelige arbeidsmåter; (b) elevene arbeidet med idéer, formulerte forskningsspørsmål og hypoteser, og lagde et forsøksdesign; (c) elevene utførte eksperimenter og samlet data, og diskuterte resultater; (d) elevene presenterte resultater i form av postere på en skoleutstilling,

og leverte en skriftlig rapport. Fasene var i tråd med den utforskende sirkelen i Figur 1. Elevgruppenes idémyldring resulterte i et stort spenn av fenomener som de ønsket å utforske og reflekterte deres interesser, for eksempel: «Hvordan virker solarium på vitamin D-nivåer i personer med ulik hudfarge?» og «Hvordan har CO₂ utslipp forandret seg i biler produsert i perioden 1980-2007?». Her skal jeg kort presentere det jeg her kaller «vannprosjektet».

En av elevgruppene hadde observert at det var så mange elever ved skolen som kjøpte flaskevann i dyre dommer. De ønsket derfor å undersøke om flaskevann kunne være sunnere enn springvann. Elevene stilte følgende spørsmål: «Hva har best kvalitet av drikkevann fra springen og flaskevann?», og formulerte en hypotese der de påsto at flaskevann hadde bedre kvalitet enn springvannet på skolen. De vurderte ulike metoder for å teste hypotesen; de diskuterte med læreren, tok kontakt med eksperter og leste vannkvalitetsrapporter og vurderte målemetoder som var tilgjengelige på skolelaboratoriet. Elevene endte opp med å måle bakterievekst, pH, salter og transparens i vannprøvene. De arbeidet relativt selvstendig i utforskningen av vannprøvene, men fikk særlig veiledning i bruk av utstyr og tolkning av data. Til elevenes og mange andres overraskelse viste det seg at flaskevann inneholdt flere bakterier enn springvannet ved skolen, og siden næringsinnholdet var omtrent det samme i de to testgruppene, ble hypotesen deres falsifisert. Flaskevannet var mer forurenset og hadde dårligere kvalitet enn springvannet. Høydepunktet for elevgruppa var presentasjonen av resultatene fra undersøkelsen da de fikk mye oppmerksomhet rundt funnene, som også var interessante for andre elever og ansatte ved skolen.

I dette skoleprosjektet erfarte elevene hvordan de kunne bruke naturvitenskapelige tenke- og arbeidsmåter til å utforske naturfenomener ut fra egen interesse. I intervjuer med elevene framhevet de at prosjektet var gøy å arbeide med og at de hadde lært mye om naturvitenskapelige tenke- og arbeidsmåter gjennom å få egen erfaring med å arbeide utforskende. Elevene opplevde prosjektet

som mer krevende enn de hadde forventet, men ble motivert for faget når de fikk anledning til å utforske problemstillinger de selv syntes var interessante. De uttalte også at de likte å arbeide selvstendig i gruppene. Hva lærte så elevene av å arbeide som «forskere» i faget? Elevene fikk øvet *samarbeidsevner* og erfarte blant annet betydningen av det å bryne seg på ulike idéer og at man har ansvar for hverandre i et prosjekt. De øvet *creative prosesser* i flere faser av prosjektet, for eksempel under idéutvikling der de først fikk drodle fritt ut fra egne interesser, men deretter måtte lande vidløftige idéer til noe konkret som lot seg gjennomføre med tilgjengelige metoder og utstyr. Videre fikk elevene erfare *metodiske utfordringer*, som hvor tidkrevende det er å samle data og hvor viktig nøyaktighet i målinger er, og de erfarte hvor mange prøver som faktisk måtte tas for at funnene skulle være troverdige. Elevene fikk erfaring med *analyse* av innsamlete data og *kritisk vurdering* av egne resultater i lys av kjent teori. Dette opplevde elevene som spesielt krevende og kan forklares med at elever sjelden får erfaringer med dette gjennom såkalte tradisjonelle «kokebokøvelser» i naturfag. Elevene *kommuniserte* resultatene sine i form av en poster og muntlig presentasjon på en utstilling av prosjektene. Det å presentere arbeidet sitt for flere enn læreren viste seg å være viktig for elevenes drivkraft og motivasjon i prosjektet. For mer om prosjektet, se Bjønness og Kolstø (2015).

En vei til mer autonome og relevante arbeidsmåter

Det utforskende prosjektet i naturfag om vann dekker flere sentrale elementer av utdanning for bærekraftig utvikling. Elevene i casen fikk faglig oppdatert kunnskap og metodekunnskap knyttet til vannkvalitet, samtidig som de øvet kompetanser som kreativitet, kritisk tenkning, kommunikasjon og samarbeidsevner. Men som tidligere nevnt har implementeringen av UBU i skolen vært utfordrende når det gjelder å utvide perspektivet fra det naturfaglige med fokus på miljø til mer tverrfaglige perspektiver som kjennetegner utdanning for bærekraftig utvikling. For å fremme tverrfaglighet og inkludere sosiale og økonomiske aspekter ved



Illustrasjonsfoto: © Love the wind/fotolia.com

UBU, kunne elevenes utforskning i vannprosjektet for eksempel ha inkludert en livssyklusanalyse av flaskevann slik som i eksempelet fra Globala gymnasiet. Elevenes konkrete erfaringer og kunnskap knyttet til utforskning av vannkvalitet i deres *lokale* kontekst er et godt utgangspunkt for å fokusere på *globale* utfordringer med for eksempel rent drikkevann. Å utforske vann som tverrfaglig tema gir mange muligheter i undervisningen. Utforskning av spørsmål knyttet til for eksempel hvordan vi kan redusere vannforurensing, sikre bærekraftig uttak og tilgang til ferskvann, gjennomføre integrert forvaltning av vannressurser, vil også kunne støtte elevenes systemforståelse. Den ultimate målsettingen med utdanning for bærekraftig utvikling er at elevene får øvet kompetanser som skal til for å vite hvordan de kan engasjere seg *for* bærekraftig utvikling (Sinnes, 2015). Det handler om for eksempel å ta stilling og valg knyttet til livsstil og forbruksmønster, samt hvordan de kan påvirke samfunnet i en mer bærekraftig retning. Går vi til eksempelet med vann, kan det dreie seg

om å endre forbruksmønstre ved for eksempel å slutte å kjøpe flaskevann eller påvirke skolen til å tilby vannautomat og vannflasker for påfyll til elevene. I et flerkulturelt klasserom vil elever fra forskjellige kanter av verden kunne ha svært ulike erfaringer når det kommer til tematikk knyttet til bærekraftig utvikling – temaet «vann» er et godt eksempel. Dette gir også gode muligheter til å få innblikk i og forstå problematikken fra globale perspektiver.

Utforskende arbeidsmåter gir altså elever anledning til å arbeide mer autonomt og med tema som de oppfatter som relevante. Nyere forskning tyder på at elever lærer like mye eller mer av å arbeide utforskende sammenliknet med tradisjonell undervisning (se f.eks. Crawford, 2014). I tillegg vil elevene – gjennom at de får stille egne spørsmål, designe undersøkelser og diskutere funnene kritisk – i større grad enn gjennom tradisjonell undervisning kunne ta reflekterte valg og delta i den demokratiske debatten.

Utforskende arbeidsmåter kan gi et verdifullt bidrag som en didaktisk tilnærming til utdanning for bærekraftig utvikling. Et interessant og viktig spørsmål framover er hvordan intensjonene for UBU som tverrfaglig tema i skolen skal følges opp i fornyelsen av Kunnskapsløftet. I Norge har vi liten tradisjon for tverrfaglig samarbeid, mange lærere finner det krevende å arbeide tverrfaglig og er naturlig nok opptatt av å komme gjennom fagets læreplan som ofte er omfattende i seg selv. Skolens organisering med faglig silotenking, spesielt på videregående trinn, legger heller ikke til rette for samarbeid på tvers av fag. I en kritisk analyse av Norges satsing på UBU i forbindelse med FNs tiår peker Straume (2016) på at selv om det ble laget en strategi for UBU, ble den aldri nedfelt i handlingsplaner eller kompetansemål for skolene. Implementering av UBU i skolen som helhet er viktig, og den bør derfor nedfelles som konkrete læringsmål i de nye læreplanene. En forpliktende satsing på UBU krever også at skolen og lærerne får tid og rom til å til å utvikle organisasjonen og læringsmåter lokalt. Ved lærerutdanningen på NMBU har vi arbeidet med utdanning for bærekraftig utvikling som visjon i over ti år. Vi opplever

at stadig flere av våre lærerstudenter (PPU og lektorstudenter i realfag) er opptatt av dette temaet og ser betydningen av å arbeide målrettet med dette i skolen. Vi er nå i gang med samarbeid med praksisskoler om utvikling av bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i undervisningen. Vi tror på at samarbeid mellom lærere, ledelse og forskere vil styrke vår felles ambisjon om å utvikle skolen som arena for å lære å leve på en bærekraftig måte.

NOTER

- 1 globalagymnasiet.stockholm.se
- 2 <https://no.wikipedia.org/wiki/Livssyklusanalyse>

LITTERATUR

- ANDRESEN, M.U., HØGMO, N., & SANDÅS, A. (2015). Learning from ESD projects during the UN Decade in Norway *Schooling for Sustainable Development in Europe* (s. 241-255). Dordrecht: Springer.
- BJØNNES, B., & KOLSTØ, S.D. (2015). Scaffolding open inquiry: How a teacher provides students with structure and space. *Nordic Studies in Science Education*, 11(3), 223-237.
- CRAWFORD, B.A. (2014). From inquiry to scientific practices in the science classroom. In N. Lederman & S. Abell (Eds.), *Handbook of Research on Science Education. Vol II*. New York: Routledge.
- JICKLING, B., & WALS, A. E. (2013). Probing normative research in environmental education. In R. B. Stevenson, M. Broady, J. Dillon, & A. E. Wals (Red.), *International handbook of research on environmental education* (s. 74 – 86). New York: Routledge
- KNAIN, E., & KOLSTØ, S.D. (2011). *Elever som forskere i naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (St.meld. nr. 28 2015–16). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2012). *Kunnskap for en felles framtid. Revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling 2012–2015*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- LAURIE, R., NONOYAMA-TARUMI, Y., MCKEOWN, R., & HOPKINS, C. (2016). Contributions of Education for Sustainable Development (ESD) to Quality Education: A Synthesis of Research. *Journal of Education for Sustainable Development*, 10(2), 226-242.
- SINNES, A.T. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling: Hva, hvorfor og hvordan?* Oslo: Universitetsforlaget.
- STRAUME, I.S. (2016). «Norge ligger på dette området langt fremme i forhold til de fleste land»: Utdanning for bærekraftig utvikling i Norge og Sverige. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(3).



Birgitte Bjonness er førsteamanuensis i naturfagdidaktikk ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet, hvor hun underviser i praktisk-pedagogisk utdanning og lektorprogrammet. Hennes forskning er knyttet til utforskende arbeidsmåter i naturfag, og hun arbeider med utdanning for bærekraftig utvikling både i lærerutdanningen og som forskningsfelt.



Bærekraftig utvikling på timeplanen:

Tenk skolehage!

■ AV LINDA JOLLY OG ERLING KROGH

Dersom barn og unge får høre at de først og fremst er til skade for naturen, så vil det neppe bidra til aktivt engasjement. Skolehagen er et positivt alternativ der barna kan få erfaringer og utvikle holdninger gjennom å samhandle med naturen.

Kan skolehagen bli en ny, samlende arena for læring knyttet til bærekraftig utvikling? Skolehager har lang historie i Norge og har fungert som sosiale møtesteder og læringsarenaer i tillegg til å øke naturglede, gi mestringsopplevelser, fremme fysisk aktivitet og bedre helse. Disse aspektene bør være like viktige i dag som de var for initiativtakerne bak skolehagene for over 100 år siden. I dag trenger skolen også å fremme læring om hvordan vi kan skape en fremtid i bedre balanse med naturen. De fleste skolehagene forsvant på 1970- og 80-tallet, men det fins fortsatt noen rundt omkring. Vi skal her argumentere for at det burde bli flere.

Bærekraftig utvikling og levende begreper

Hva er bærekraftig utvikling? Det finnes utallige avhandlinger om temaet, men vi kan begynne med det enkleste. Vi må leve slik at vi kan overlevere den fysiske verden til den kommende generasjonen for at de skal få ressursene de trenger for et godt liv. Å kunne ta slike hensyn krever en

forståelse av forutsetningene for liv og for livs-syklusene som fornyer forutsetningene. Derfor trenger dagens mennesker å oppleve og erfare livets vilkår, det som trengs for organismer for å leve, vokse og formere seg.

I skolen får elevene undervisning om primærproducentenes virksomhet, som livet på jorden er avhengig av. Er primærprodusenter noe elevene får forhold til når de ser det grønne landskapet utenfor vinduet i klasserommet, eller forblir primærproduktene en avstandsforestilling og et abstrakt begrep som de glemmer etter neste naturfagsprøve? Når elevene sår et frø og følger det fra spiring, gjennom blad etter blad til blomst, frukt og deretter til nytt frø, får de mulighet til å undre seg. Et eneste solsikkefrø som de selv har sådd, blir til en kjempeblomst som svever høyt over hodene deres når de kommer tilbake fra sommerferien. Hvor kommer denne storslagne planten fra? Har det blitt mindre jord der planten vokste, eller var det vannet som gjorde blomsten så stor? Er

den solsikken som sto i skyggen like stor som den i solen?

En opplevelse som fremkaller undring kan tenne interesse og gi abstrakte begreper liv. Fotosyntese er ikke bare en formel med C-er, H-er og O-er, men vel så mye den avlingen elevene høstet i hagen. Tunge kålhoder på flere kilo har vokst fram av frø som veide en brøkdel av et gram. Den ene poteten vi satte, blitt til tjue. Hundrevis av kornfrø sitter på hver kornplante med mangfoldige aks der hvert aks har flere rader fulle med nye frø. Naturen gir mangfoldig tilbake.

Primærprodusenter klarer det ingen andre levende organismer greier. De tar opp mineraler og vann, åpner seg for lys og luft og lager det som alle dyr og mennesker behøver – noe spiselig! Organisk levende materiale fra det som er uorganisk og dødt. Såing, vanning, lusing og høsting gir en rekke begreper liv og mening: *fotosyntese, organiske stoffer, primærprodusenter*. Læreren kan lede meningsfulle erfaringer og medfølgende begreper videre til sukker, stivelse og andre ernæringsstoffer, til karbonets forvandling fra CO₂, som vi puster ut, til det som plantene trenger for å danne sukker. Også tall og vekt kan knyttes til kroppslige opplevelser – fra gram til kilo; fra én til tjue ganger – eller hundre ganger.

Bærekraftig utvikling forutsetter interesse for og vilje til bærekraftig handling. Interesse begynner med forbindelse, at eleven får et forhold til noe han eller hun vil ta vare på, slik som frøet som spirer og gror. Spiren du bryr deg om, vekker nysgjerrighet og ønske om å få vite hvordan du kan ivareta dette livet. Skolehage kan være en nøkkel til å skape forbindelse til naturen, den utvikler elevenes handlekraft og hjelper dem til å forstå nye sammenhenger i dagliglivet.

Bærekraftig utvikling og komposten

«Kan vi lage en hage igjen neste år?», spør elevene. Ja, men hva må til? I en hagebrukstime spurte en elev hva han skulle gjøre med ugresset de hadde luket i hagen. Læreren pekte på et hjørne av hagen og sa «Hell ut trillebåren ved komposten». Eleven kom tilbake og undret seg «Var det ikke der vi hentet såjord og gjødsel til plantene?» Da han fikk

bekreftet det han hadde observert, sa han: «Så det er der (i komposten) alt begynner». Eleven forsto hvordan god matjord blir til, samtidig som han forsto at avfall er en ressurs.

I skolehagen kan elevene erfare hvordan haageavfall, kjøkkenrester, møkk fra husdyra og løv fra trærne blir til grunnlaget for nytt liv i en vedvarende runddans. Forutsetningen er at vi legger til rette for det. Trenger vi å kjøpe noe for å dyrke i hagen vår? Egentlig ikke. Alt er der allerede hvis vi vet hva vi skal bruke og hvordan vi skal bruke det. De fleste plantene visner om høsten, løvtærne mister bladene, og dyr (og mennesker) spiser, fordøyer og skiller ut det som kan bli til nytt liv. Kompostering er en nøkkelkompetanse for fremtidens matforsyning og for kunnskap om bærekraftig forvaltning av matjord.¹ Kompostering omdanner organisk materiale til stabil kompost som gjødsler, forbedrer og styrker matjorda samtidig som karbonet blir tatt opp fra luften og omdannes til en ressurs for plantene.

Lærerne kan knytte kompostering til norsk landbrukshistorie. Bøndene var ofte forpliktet til å holde et visst antall dyr for å sikre varig fruktbarhet i matjorda. Lærerne kan også fortelle om kompostjorden i Amazonas, *terra preta* (svart jord), som førte til oppdagelsen av en fortidig sivilisasjon vi ikke har kjent til. Kompostering kan også brukes i samfunnsfag ved å drøfte hvordan mye av husholdningsavfallet som kan bli til frodig jord i tillegg til biogass, og hvordan slik utnyttelse samtidig kan spare samfunnet for store utgifter. I kjemi og fysikk kan elevene lære om prosessen bak produksjon av kunstgjødsel, hvilke ressurser som kreves i produksjonen og hvorfor Norge derfor er en av verdens største produsenter av mineralgjødsel.

I Sverige kalles bærekraftig utvikling *hållbar utveckling*. Kompostering gir håndgripelig erfaring om hvordan kunnskapsbasert og omsorgsfull håndtering av organisk materiale gir fruktbarhet og grunnlag for fortsatt liv. Komposteringens runddans viser elevene holdbarhet gjennom at de selv skaper liv ut fra fornybare ressurser på stedet. Undervisning om hva du må la være å gjøre for å unngå å skade, oppfattes lett som moralske pekefinger. Moralisme inspirerer og engasjerer sjelden.

Å erfare nytten av egen innsats for planter, dyr og andre mennesker kan tenne elevenes håp og fremme indre motivasjon for å bli aktører som vil og kan bidra til holdbar, vedvarende bærekraftig utvikling.

Biologisk mangfold under og i skolehagen

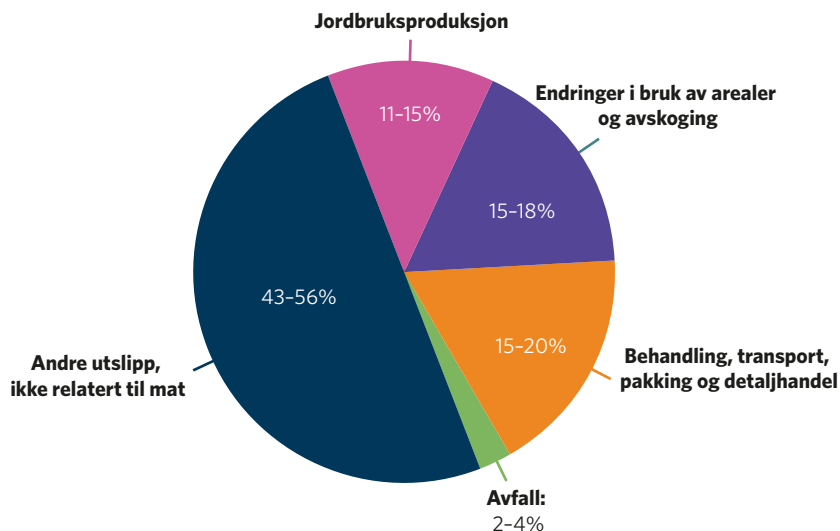
Frodigheten i avlingene fra skolehagen viser fruktbarhet og livskraft. Fruktbarheten i jorda er lite synlig, men viktigere enn de fleste aner. Det øverste laget av fruktbar jord inneholder det rikeste biologiske mangfoldet på jordklo- den. Mikroorganismene kan bidra til jordkjemi som frigjør næringsstoffer for opptak i plantene. Sammen med disse organismene sørger meitemark og andre smådyr for en jordstruktur egnet for plantevekst. Variasjon av planter gir bedre vilkår for mangfoldet av mikroorganismer i jorda, og denne kombinasjonen er også viktig for god vannhusholdning. Jorda kan være en bærer av fruktbarhet og menneskenes hjelper og venn. Skolehagen kan synliggjøre resultatet av fruktbar jord, og jorda kan være en inspirerende arena for å lære om mikrobiologi, jordkjemi og fysikk.

I media blir biologisk mangfold ofte knyttet til en sommerfugl eller liten sopp som få kjenner til og enda færre forstår betydningen av. Intensiveringen av industrielt landbruk etter 2. verdenskrig har ført til at lokalt tilpassete sorter av matplantene er blitt erstattet med sorter der gode avlinger krever tilførsel av lettløselig gjødsel og vann. Om lag 75–90 prosent av den genetiske variasjonen har gått tapt i disse årene.²

I skolehagen kan elevene oppleve et større mangfold av grønnsaker, frukter, urter og blomster enn den de ser i butikkene. Ulike plantesorter kan ha forskjellige egenskaper: form, farge, smak, lukt, størrelse, frosttoleranse og behov for vann – selv om alle variantene kalles «grønnskål». Variasjon innen samme art og bruken av forskjellige arter var tidligere bondens livsforsikring. Om det ble uår for bygg, kunne havren klare seg. Livsforsikringen brukes fremdeles i store deler av verden. Hvordan dyrke poteter høyt oppe i Andesfjellene? Jo, ved å ha et fargerikt fellesskap i åkeren, hundrevis av forskjellige sorter. I dag vet vi at mennesker har

Mat og global oppvarming (CO₂)

Ca. halvparten av CO₂-utslipp fra menneskelige aktiviteter kommer fra matsektoren



Kilde: United Nations

kultivert omkring 7000 plantearter som matkilder, men at bare 30 av disse dekker 95 prosent av dagens menneskers kaloribehov. Av disse dekker 4 arter 60 prosent av behovet.³

En frodig og artsrik skolehage viser betydningen av biologisk mangfold innen og mellom arter gjennom hele vekstsesongen, fra såing og priking til utplanting, lusing, vanning og høsting. Dyrkingen viser mangfoldet, og for elevene også hvordan mangfoldet sikres gjennom deres målrettede handlinger. Veien fra erfart handling, vekking av interesse og vilje og så vitebegjær er allmennmenneskelig. Gjennom lærers tilrettelegging kan skolehagen vekke interesse for å ivareta det biologiske mangfoldet ellers i nærmiljøet; deretter i regionen; så nasjonalt og globalt. Utadrettet kunnskapsbasert aktivitet for å ta vare på mangfoldet gjør at handling blir meningsfull – og man begynner å forstå hvorfor vi trenger å ha frøbank på Svalbard.

Bærekraft og mat (vaner)

Et standardspørsmål til en hagebrukslærer er «Spiser sønnen min virkelig grønnsaksuppe

hos dere?»). Ja, elevene spiser det de har dyrket selv. Etter sommerferien brukte vi alltid flere hagebrukstimer til å smake oss gjennom hagen. Jeg var nødt til å passe på at elevene ikke spiste en hel purre eller kålrot for å unngå magepine i påfølgende skoletimer.

Hva vi spiser og hvor maten kommer fra, er avgjørende for hvor bærekraftig et samfunn er. Oppfordringen om å spise grønt gjelder både jord og helse. Verken jordens økologi eller kroppens biologi har godt av en diett med mye dyreprotein. Matvaner er ofte inngrodd i hverdagsrutiner og viktige for unges selvforståelse. Derfor er de vanskelige å vende. Noen ganger kan drahjelp utenfor familien komme godt med. Spesielt i ungdomstiden kan en del elever være skeptiske til grønnsaker, men når utenforstående kunder er villige til å gi penger for grønnsaker som ungdommene selv har dyrket, så gjør det inntrykk.

Skolehagen gjør veien fra jord til bord synlig og overskuelig. Mye mat som elevene spiser, kjenner de ikke opphavet til, og de vet heller ikke hvordan råvarene er bearbeidet. Skolehagen kan brukes som kilde for opplysning om matens historie, dens vei gjennom verdikjeden og også for å sammenlikne ulike matvarers verdikjede og dennes betydning for folkehelsen. Det er sammenheng mellom sterk overvekt og inntak av høyt bearbejdede matvarer. Menyen i USA består av ca. 60 % høyt bearbejdet mat med ca. 34 % sterkt overvektige i befolkningen. I Norge er 42 % av maten høyt bearbejdet med 12 % sterkt overvektige. CO₂-utslippene øker også med økt bearbejelse av matvarer.

Skolehagen er eksemplarisk som læringsarena fordi den viser matvaresystemet i forenklet miniatyr. For eksempel gir skolehagen en modell for bruk av stedets tilgjengelige ressurser i et kretsløp. Om lag 50 % av de menneskeskapte CO₂-utslippene kommer fra produksjon av maten vi spiser. Utslippene kan reduseres med 75 % om maten kommer fra et landbruk som bruker gårdens egne ressurser til gjødsling, til dyrefôr og til drivstoff (biogass) til egne landbruksmaskiner og når man selger produktene fra gården lokalt. Hvis vi i tillegg til å velge mat fra kretsløpslandbruk spiser



Illustrasjonsfoto: © kurgu128/fotolia.com

70 % mindre kjøtt, kan vi redusere vårt matutslipp av CO₂ med 85 %.

Den enkle skolehagemodellen fra jord til bord kan gradvis bygges ut i samarbeid med elevene for å forstå regionale, nasjonale og globale matvaresystemer. Ved Aurland barne- og ungdomskule begynner de yngste elevene i den overskuelige skolehagen for så å møte planteproduksjon og de store husdyrene på Sogn jord- og hagebrukskule rett ved siden av egen skule. Deretter følger de geitene på støling til Sinjarheim i Aurlandsdalen og møter så, når klassen driver garnfiske, fjellstyret på høyfjellet for å lære om forvaltning av fiskevann. Elevene lager produkter av for eksempel grønnsaker fra hagen, av ull og epler fra gården og fisk fra fjellet. Produktene selges på lokale markeder, og inntekten går til et barnehjem i Kenya. Ved en skule vi har erfaring fra deltok elevene i arbeidet på vestlandsgarder og hadde senere et to ukers opphold ved en kretsløpsgård i Sverige. Landbrukshistorien i Norden frem til vår tid ble bearbejdet på gården, og elevene valgte

fordypningsemner som sult, multinasjonale selskaper og dyrevelferd i 10. klasse. Ved å begynne med enkle systemer som elevene har egne erfaringer med, fremmes både interessen for og muligheten til å forstå mer sammensatte systemer.

Skolehagen viser bærekraftorienterte verdivalg gjennom kretsløpslandbruk med bruk av fornybare ressurser og redusert anvendelse av innsatsmidler utenfra. Med basis i egne erfaringer i skolehagen kan elevene selv drøfte og vurdere bærekraften i kretsløpslandbruk i forhold til tilgjengelige fakta og kunnskaper om andre matvaresystemer i samfunnet vårt. Deretter kan de gjøre sine verdivalg som vil prege deres roller som aktører for bærekraftig utvikling. For å kunne gjøre valg trenger elevene et utgangspunkt som de kan orientere seg fra. Skolehagen er et slikt sted.

Verdens største skadedyr?

På 1970-tallet, da bevisstheten om miljøutfordringene vokste frem, møtte de besøkende til en utstilling med følgende overskrift: «Verdens verste skadedyr». Da de hadde kommet opp trappen til inngangen, så de seg selv i et stort speil. Både miljøvernets interesseorganisasjoner og offentlige forvaltning har siden 1970-tallet først og fremst framstilt mennesker som skadevoldere som bør holdes i tøyler eller stenges ute for å beskytte naturen. Barna har ofte møtt en Blekkulf-ideologi med et hovedsakelig negativt bilde av menneskets forhold til naturen.

I skolehagen kan elevene få erfaringer med et positivt forhold til naturen. Kulturplantene våre er et produkt av mange hundre, til og med tusen års foredling. Generasjon etter generasjon har observert, valgt ut, kultivert og tatt vare på variasjoner av planter som ernærer oss. Vi kan fortsette dette arbeidet i hagen ved å ta vare på gamle kulturplanter. Elevene kan også være med på å komponere og forme et miniatyrlandskap som minner oss om kulturlandskapet, et harmonisk lappeteppes med eng og skog, vann og åker. Kulturlandskapet rommer et mangfold av planter, insekter og fugler som forsvinner når gårdene blir lagt ned og skogen tar over. Skolehagene kan bli oaser for levende organismer som ikke lenger har livsrom. Også

matjorden er et produkt av menneskers utrettelige samarbeid med naturen. Matjorden lagrer mer karbon enn det som finnes i atmosfæren og eksisterende vegetasjon til sammen.⁴

Vårt avsluttende spørsmål er: Har vi tro på at mennesker kan skape en levelig framtid og bærekraftig utvikling? Vi håper det er mulig og mener det er menneskehetens eneste mulighet. Da trenger vi å kunne spille på lag med naturen. Det er for seint å bli sittende på benken. Skolehagen er én av mange muligheter for et slikt lagspill.

NOTER

- 1 Se FAO-filmen <<https://www.youtube.com/watch?v=YdBpLfhuzuk>>
- 2 <<http://www.utviklingsfondet.no/publikasjoner/en-levedyktig-matframtid>>, side 16
- 3 <<http://www.fao.org/biodiversity/components/plants/en/>>
- 4 <<http://www.centerforfoodsafety.org/reports/3846/soil-and-carbon-soil-solutions-to-climate-problems>> og <https://ec.europa.eu/clima/sites/clima/files/docs/soil_and_climate_en.pdf>



Linda Jolly arbeider som universitetslektor ved Seksjon for læring og lærerutdanning ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU). Hun har mange års erfaring fra undervisning i både grunnskolen og videregående som lærer i biologi, naturfag og hagebruk. Hun holder kurs (Økologiske skolehager og bærekraftig læring) gjennom Senter for etter- og videreutdanning (SEVU) på NMBU. Hun har også medvirket til gjenopprettelse av Norges Skolehagelag (www.norgesskolehagelag.no) som holder dagsseminarer hvert år om skolehagearbeid.



Erling Krogh er førsteamanuensis med ansvar for yrkesdidaktikk i naturbruk ved lærerutdanningen ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet. Siden 2002 har han vært faglig ansvarlig for etterutdanningskurs knyttet til bruk av gården som læringsarena og til økologiske skolehager. Han er også engasjert i kretsløpslandbruk, bruk av gården som læringsarena, lokalsamfunns- og næringsutvikling i Uluguru-fjellene i Tanzania, se www.mgetasfriends.com.



Bærekraftig utvikling som samfunnsfaglig tema

■ AV KRISTIN GREGERS ERIKSEN

Illustrasjon: © kstudija/fotolia.com

Bærekraftig utvikling skal bli ett av tre hovedområder i fremtidens skole. Dessverre kan det se ut til at det er en snever forståelse av begrepet som ligger til grunn, med vekt på utvikling av nye teknologier. Dersom vi skal ha en realistisk mulighet til å nå FNs bærekraftsmål, må samfunnsfaget få en viktigere rolle.

I Stortingsmelding 28 (2015–2016) løftes bærekraftig utvikling frem som ett av nøkkeltemaene som skal styrkes i fremtidens skole. Dette er et positivt og viktig signal, og det viser vilje til å følge opp FNs bærekraftsmål som ble vedtatt i fjor. Videre lesning av meldingen gir likevel et mer skuffende inntrykk. Selv om det poengteres at temaet krever bidrag fra ulike fag, gjentas det flere ganger at det er forståelsen av fysiske klimaprosesser og utvikling av teknologisk kompetanse som er det sentrale. Samfunns- og etikkfag fremstår som en slags vedheng eller støttefag: «Teknologisk utvikling skal, i tillegg til etisk refleksjon og dømmekraft knyttet til teknologiutviklingen, være sentrale innenfor det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 39). Slik sett forfekter meldingen fortsettelsen av en snever teknologioptimisme som hittil i stor grad har

preget forståelsen av utdanning for bærekraftig utvikling. Dette gir lite insentiv til endring av status quo, og det samsvarer ikke med den tverrfaglige og helhetlige tilnærmingen som ligger til grunn for bærekraftsmålene.

Hva er bærekraftig utvikling?

Begrepet bærekraftig utvikling ble lansert med Brundtland-kommisjonens publikasjon *Vår felles framtid* i 1987. Brundtland-kommisjonen, FNs kommisjon for utvikling og miljø (WCED), ble nedsatt for å utrede sammenhengene mellom de to fremste globale utfordringene i vår tid. Bærekraftig utvikling ble illustrert gjennom å vise til interaksjonen mellom sosiale, økonomiske og økologiske dimensjoner, og definert som «en utvikling der behovene for dagens mennesker blir tilfredsstillt uten at det ødelegger muligheten for

at framtidige generasjoner skal få tilfredsstilt sine behov» (WCED, 1987). Begrepet er blitt kritisert for å være både for vagt, for altovergripende og til og med selvmotsigende – samtidig er begrepet lite anvendbart (Dobson, 1996; Sinnes, 2015). Dette har ikke minst å gjøre med at *behov* er et sosialt konstruert begrep som avhenger av kontekst og vanskelig lar seg definere absolutt. Samtidig er bærekraftig utvikling et viktig verktøy for å oppnå internasjonal samhandling omkring utfordringer som er globale som sådan. Å se bærekraftig utvikling som et helhetlig konsept innebærer dermed refleksjon omkring hvordan en skal definere behov og om fordeling av ressurser, eller det som omtales som global sosial rettferdighet. Med andre ord går det rett til kjernen av den typen ferdigheter som utvikles gjennom arbeid med samfunns- og etikkfag, som medborgerskapskompetanse og kritisk tenkning.

Til tross for omfattende teknologisk utvikling har vi fortsatt et overforbruk av jordas ressurser i kombinasjon med svært skjeve fordelingsstrukturer. Det internasjonale klimapanelet (IPCC) slår nå med sikkerhet fast at økte CO₂-utslipp som følge av industrialiseringen medfører temperaturøkning på jorda, og det anslås at vi med dagens utslippsnivå vil nå en stigning på 4–5 grader i 2050–2100 (IPCC, 2014). Dette tilsier en virkelighet helt annerledes enn i dag, og forutsetter både tilpasning og endring for å motvirke ytterligere stigning. Samtidig lever nær en milliard mennesker i verden i ekstrem fattigdom og sult (UNEP, 2015). Klima- og fattigdomsproblematikken har det til felles at det foreligger ressurser til å løse utfordringene. Vi produserer globalt mat nok til å brødfø mer enn hele befolkningen (WFP, 2016), og en tredel av all mat kastes (UNEP, 2015). Det slås også fast at teknologi alene ikke kan løse klimautfordringene uten omlegging av menneskers livsstil (IPCC, 2014). De nordlige landene har stått for majoriteten av utslipp siden omtrent 1850 og frem til i dag, og har oppnådd en velferdsøkning de sørlige landene i liten grad har fått ta del i. Det er de fattigste landene som rammes hardest av klimaendringer. Derfor er det imperativt å skape endring politisk, kulturelt og sosialt for å skape en global bærekraftig utvikling (UN, 2012).

En smal forståelse

Helt siden klima- og miljøutfordringene ble satt på agendaen på 1970-tallet, har det vært erkjent at hva elever lærer i skolen har stor betydning (Sinnes, 2015). I grunnlagsdokumentet *Vår felles framtid* ble ikke utdanning utelukkende knyttet til kunnskap om naturen og prosesser, men også satt i nær forbindelse med verdier og holdninger: «Endringer i holdninger, i verdioppfatninger og forhåpninger som denne rapport inntrengende oppfordrer til, vil avhenge av brede kampanjer for utdanning og debatt og av et bredt folkelig engasjement» (WCED, 1987). Utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) ble også nedfelt i handlingsplanen *Agenda 21* gjennom et eget kapittel om utdanning (UNCED, 1992). I 2002 bestemte FN at 2004–2015 skulle være tiåret for UBU (UNESCO, 2002), og Norge utviklet en strategi med formål om at UBU skulle gjennomsyre alle fag i skolen (KD, 2004/2012). Til tross for at refleksjon over livsstil, verdier og sosial organisering av samfunnet fremmes som en nøkkel i FNs dokumenter (UN, 2012), fortsetter det teknologioptimistiske paradigmet å dominere miljø-, utviklings- og klimapolitikken i Norge som i mange andre land. Dette avspeiles også i skolen, der realfagene i utstrakt grad tilskrives eierskap til UBU. Dog legges det også vekt på samfunnsfag som vesentlig i en anbefalt flerfaglig tilnærming (KD, 2012; NOU, 2015: 8). Bærekraftig utvikling er et viktig begrep i samfunnsfagets formål, gjennom oppdraget om å ha fokus på forholdet mellom naturen og menneskeskapte omgivelser (SAF1-03, 2013).

Det ser ut til å være en diskrepans mellom anerkjennelse av samfunnsmessige og etiske aspekter ved UBU, og en stadig prioritering av innsats rettet mot realfag. Myndighetenes satsing *Den naturlige skolesekken* (DNS) har blitt forvaltet av Nasjonalt senter for naturfag i opplæringen, selv om den søker å fremme tverrfaglighet. Analyse av elevsvar fra elever i ungdomsskolealder som har gjennomført prosjektet, viser at selv om elevene ser flere aspekter ved begrepet bærekraftig utvikling, har de fokus på fysisk miljø og ressurser (Sjaastad, Carlsten, Opheim & Jensen, 2014). Andre undersøkelser viser at norske skoleelever i liten grad er opptatt av klima og ikke er villige til å endre livsstil for å bedre miljøet (Sinnes, 2015). Et viktig innspill

her er at UBU i utgangspunktet ble fremmet av aktører utenfor utdanningssystemet (McKeown, 2002). Dette kan implisere et instrumentelt og endimensjonalt syn på hva UBU kan og bør være. Økt kunnskap om fenomener som klima og miljøpåvirkning alene har i liten grad endret livsstil eller forbruksmønstre (Sinnes, 2015). For å møte dette trenger fremtidens medborgere kompetanser som primært utvikles gjennom samfunns- og etikkfagene. Det handler blant annet om forståelse av menneskers forbruk for å unngå overforbruk, evne til å sette seg inn i og endre urettferdige makt- og fordelingsstrukturer og forståelse av juridiske og etiske virkemidler som sikrer beskyttelse av økosystemer.

«Wicked problems» og testdrevne skoler

Miljø-, utviklings- og klimaspørsmål er omtalt som en type «wicked problems» – det mangler både en tydelig forståelse av hva som egentlig er problemet, de har uklare kausalitet og mangler sikre kriterier for mulige løsninger. I dagens samfunn er elevene kontinuerlig konfrontert med sosiovitenskapelige kontroverser relatert til miljø og klima gjennom medieoppslag (Klevenberg & Knain, 2011). Slik sett kan det å se på de etiske og politiske aspektene ved bærekraftig utvikling oppleves som utfordrende for skolen. PISA-effekten gjør fag med vanskelig kvantifiserbare læringsutbytter mindre attraktive. Kompetanser i samfunnsfag tilskrives ikke samme verdi som lettere kvantifiserbare kunnskaper i språk og realfag. Sinnes & Eriksen (2016) påpeker nettopp derfor at sterkt testdrevne skoler kan være lite egnede for å ivareta UBU. Samtidig er det signaler i beskrivelser av fremtidens skole som er lovende i denne sammenhengen, blant annet fokuset på dybdeløring. Dybdeløring handler om elevenes gradvise utvikling av forståelse av begreper, metoder og sammenhenger innenfor et område, og deres evne til å bruke disse til å reflektere over egen læring og løse konkrete samfunnsutfordringer (NOU 2015: 8). Bærekraftig utvikling er et tverrfaglig tema per se, og handler om sammenhenger. Dette er særlig tydelig illustrert gjennom klimasystemet. Påvirkning av klimaet i én del av verden vil kunne få konsekvenser i en annen, idet alt henger sammen og klimasystemet også til dels er kaotisk

og uforutsigbart (Burroughs, 2007). Det uklare årsak-virkning-forholdet er uvant og vanskelig å forholde seg til for menneskelig kognisjon. I UNECEs beskrivelse av kompetanse for UBU fremheves *integrert tenkning*, som innebærer evne til å håndtere utfordringer som på samme tid er lokale og globale, og som fordrer bevissthet om hvordan endring i en del av verden kan influere andre deler (UNECE, 2009). En kan ikke forstå helheten uten en viss innsikt i drivhuseffektens fysikk, og en kan ikke reflektere over utfordringene med fattigdom og klimaendringer uten forståelse for forbruksmønstre. Dette krever en tverrfaglig forståelse og samsvarer godt med prinsipper for dybdeløring slik det beskrives i Ludvigsen-utvalgets utredning.

Paradoksal prioritering

Det er et paradoks at på samme tid som temaer som ligger i kjernen av samfunnsfag i stadig økende grad fremmes som særlig viktige temaer for skolen som sådan, ser man lite politisk innsats rettet mot faget, særlig i grunnskolen. Skoleeiers fleksibilitet til omdisponering av timer mellom fag har først og fremst ført til at man har overført timer fra samfunnsfag og KRLE til andre fag. Med forslaget om økt frihet vil det kunne gå utover den samfunnsvitenskapelige forståelsen av temaer som bærekraftig utvikling, medborgerskap og demokrati. Samtidig scorer Norge gjennomgående godt på internasjonale målinger av skoleelevers demokratiske beredskap, noe som gjerne presenteres som vitnesbyrd om at vi er gode i samfunnsfag. Nærmere analyser har imidlertid vist at norske ungdomsskoleelever presterer høyt på holdninger og relativt høyt på kunnskap, men har varierende resultater når det gjelder engasjement (Mikkelsen, Buk-Berge, Ellingsen, Fjeldstad & Sund, 2001). Et interessant innspill til dette er Westheimer & Kahnes (2004) typologi over tre former for demokratisk medborgerskap i skolen. De skiller mellom *den personlig engasjerte medborgeren*, som innehar demokratisk kompetanse og verdier, *den deltakende*, som i stor grad bruker disse kompetansene og er deltakende, og *den rettferdighetsorienterte*, som også har agens til å endre årsakene til urettferdighet. Hovedargumentet er at bare den siste vil være i stand til å skape virkelig sosial endring ved å ikke bare delta i for eksempel veldedighetsarbeid

for fattige, men også utfordre og handle mot strukturer i samfunnet som fører til slik urettferdighet. Dette er i samsvar med bærekraftmålenes fremheving av viktigheten av å bekjempe fattigdom og ulikhet. Mye tyder på at norsk skole primært fopstrer sider ved de to første typene. For eksempel lokaliserer Bakken (2014) i intervjuer med barn i grunnskolealder i Norge en oppfatning blant elevene om at de driver med solidaritetsaksjoner fordi de «er snille». Det er varierende kunnskap om bakgrunnen for å drive bistand, eller evne til å se forholdene i en større global og strukturell kontekst som også har å gjøre med forbruk, ressurser og fordeling. Det er herunder fullt mulig å utvikle gode holdninger og oppfordre til samfunnsdeltakelse, uten at dette nødvendigvis muliggjør den typen sosial transformasjon som er imperativ for bærekraftig utvikling.

Et nytt begrep skaper ikke endring

Fremhevingen av bærekraftig utvikling i visjoner om fremtidens skole er lovende. Likevel avhenger en god implementering av begrepet i skolen en helhetlig forståelse i samsvar med FN's bærekraftsmål. En slik forståelse gjør også grensene som tegnes opp mellom de tre annonserte fagovergrepene – bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap, og folkehelse og livsmestring – lite relevante. Disse er egentlig sider av samme sak, og må angripes i sammenheng. Dette fordrer en styrking av samfunnsfag og økt fokus på myndiggjøring og utvikling av medborgerskapskompetanse også på lavere trinn i skolen



Kristin Gregers Eriksen har internasjonal mastergrad i Culture, Environment and Sustainability fra Senter for utvikling og miljø (SUM) ved Universitetet i Oslo. Hun har erfaring fra undervisning på ulike trinn i skolen, og har flere års erfaring med å undervise samfunnsfag i grunnskolelærerutdanning. Eriksen er for tiden stipendiat i samfunnsfagdidaktikk ved Institutt for kultur, religion og samfunnsfag ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Der forsker hun på demokrati og medborgerskap i samfunnsfaget med fokus på grunnskolenes trinn 1-7.

og med de yngste barna (Eriksen, 2013). Slik det fremstår nå, er det liten grunn til å tro at det å bruke begrepet bærekraftig utvikling i seg selv vil føre til endringer og utvikling verken i skolen eller i samfunnet.

LITTERATUR

- BAKKEN, Y.** (2014). De fattige er ofte brune barn som får gå rundt i undikken – om barnlige fortolkninger av bistands- og solidaritetsarbeid. I: Børhaug, K., Hunnes, O.R. & Samnøy, Å. *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Bergen: Fagbokforlaget.
- BURROUGHS, W.** (2007). *Climate Change. A Multidisciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DAVIS, J.M.** (2009). Revealing the research «hole» of early childhood education for sustainability: A preliminary survey of the literature. *Environmental Education Research*, 15 (2).
- DOBSON, A.** (1996). Environment Sustainabilities. *Environmental Politics* 5 (3).
- ERIKSEN, K.G.** (2013). Why Education for Sustainable Development Needs Early Childhood Education. The Case of Norway. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 15 (1).
- IPCC** (2014). *Climate Change 2014. Synthesis Report*. Hentet fra <<http://ar5-syr.ipcc.ch/>>
- KD** (2004/2012). *Strategi for utdanning for bærekraftig utvikling*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KLEVENBERG, B. & KNAIN, E.** (2011). IKT-støttet kunnskapsbygging om klimaendringer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(1).
- NOU** (2015: 8). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- MCKEOWN, R.** (2002). *Education for Sustainable Development Toolkit*. Hentet fra <<http://www.esdtoolkit.org>>
- MELD. ST. 28** (2015-2016). *Fag-fordypning – forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- MIKKELSEN, R., BUK-BERGE, E., ELLINGSEN, H., FJELDSTAD, D., & SUND, A.** (2001). *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9. klassinger i Norge og 27 andre land: Civic Education Study Norge 2001*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- SINNES, A.** (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling. Hva, hvorfor og hvordan?* Oslo: Universitetsforlaget.
- SINNES, A. & ERIKSEN, C.** (2016). Education for Sustainable Development and International Student Assessments: Governing Education in Times of Climate Change. *Global Policy* 7 (1).
- UN** (2012). *The Future We Want*. Hentet fra <http://www.un.org/disabilities/documents/rio20_outcome_document_complete.pdf>
- UNEP** (2015). *The Millennium Development Goals, Report 2015*. Hentet fra <<http://www.undp.org/content/undp/en/home/librarypage/mdg/the-millenniumdevelopment-goals-report-2015.html>>
- UNESCO** (2002). *International Implementation Scheme for the DESD*. Hentet fra <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148650E.pdf>>
- UNCED** (1992). *Agenda 21*. Hentet fra <<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>>
- UNECE** (2009). *UNECE strategy for Education for Sustainable development*. New York: UN.
- SAF1-03** (2013). *Læreplan i samfunnsfag, SAF1-03*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <<http://www.udir.no/klo6/SAF1-03>>
- SJAASTAD, J., CARLSTEN, T.C., OPHEIM, V. & JENSEN, F.F.** (2014). *Evaluering av Den naturlige skolesekken. Utdanning for bærekraftig utvikling på ulike læringsarenaer*. Rapport 38/ 2014. Oslo: NIFU.
- WESTHEIMER, J. & KAHNE, J.** (2004). What kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41 (2).
- WCED** (1987). *Our Common Future. Report of the World Commission on Environment and Development*. Hentet fra <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>
- WFP** (2016). *Hunger Statistics*. Hentet fra <http://www.wfp.org/hunger/stats?gclid=CjwKEAiAjfq2BRDpmdHmssaW5xsSjABToP4lGVpZgeSaS-8S9xug6P9VKWx5fwcQBGrJlPeQTLp7TmxoCjBxw_wcB>

Seksuelle overgrep i skolen

– hvorfor ser vi det ikke?

■ AV ANNE LIV KAARSTAD LIE

I løpet av det siste året har den norske allmennheten blitt kjent med en rekke tilfeller av seksuelle overgrep som har skjedd i norske grunnskoler og barnehager. Sakene som har vært oppe, kan lære oss hva vi skal se etter som kollegaer, hvilke prosedyrer skolen bør ha, hva som kjennetegner denne typen overgripere og hvordan vi selv kan følge opp en mistanke.

I denne artikkelen vil jeg gi et innblikk i empiri og teori om seksuelle overgrep i skolen som et psykologisk fenomen og gjøre leseren kjent med elementære handlinger og mønstre de må se etter for å avdekke kolleger med en pedofil legning. Kollegaloyalitet vil alltid være forbundet med skolekultur, og skolekultur er igjen et felt mellom juss, politikk og pedagogikk. At barnehager ofte har bedre rutiner enn skolene for å forebygge seksuelle overgrep, er et paradoks så lenge vi vet at det skjer flere overgrep i skoler enn det skjer i barnehager. Det er viktig at rutiner og prosedyrer blir etablert for situasjoner der voksne stadig må være alene med de samme barna, slik at man unngår mistanker. I artikkelens tredje del kan du bli kjent med hvilke mønstre du bør være oppmerksom på

i skolen. Avslutningsvis gjøres det rede for hva du kan gjøre ved mistanke.

Når skal du mistenke din kollega?

«Vold i nære relasjoner er straffbare handlinger, uavhengig hvem det er som utfører volden og hvor den finner sted» står det i forordet til handlingsplanen for vold i nære relasjoner 2014–2017 (2013). Handlingsplanen er et resultat av Meld. St. 15 (2012-2013) som ble lagt fram for Stortinget mai 2013. Vold er et tabubelagt tema, og forskning viser høyere forekomst av vold i nære relasjoner i hjem der foreldre er uten arbeid eller har lav utdanning. Når vold og seksuelle overgrep skal avdekkes, er det gjerne hjemmet lærere retter blikket og bekymringer mot ettersom det er dette læreren



Illustrasjonsfoto: © babaroga/fotolia.com

er trent opp til. Men overgrep i skolen kan være vanskeligere å oppdage, det finnes lite forskning om hva som kjennetegner overgripere i skolen, og så lenge forskningen viser at det først og fremst er blant lavt utdannede slike overgrep skjer, kan vi anta at det blir mindre nærliggende å rette mistanken mot en lærerkollega. I tillegg vil skolekulturen være med å avgjøre hvilke samtaler som føres på personalrommet og i gangene. I fylkesmannens kommentarer etter «Christoffer-saken» og «To brødre-saken» (Lie, 2013), blir det spurt hvorfor historier om overgrep ikke oppdages og meldes av skolene. Et sentralt spørsmål var om det er kunnskapsmangel eller for stor kunnskapsoptimisme hos lærerne som ligger til grunn. I fylkesmannens oppsummering går det fram at skoler er

undervurderte eller underutviklede arenaer for barnevern.

Når det er lærere eller andre ansatte ved skolen som er overgriper og overgrepene skjer på skolens arena i skoletiden, vil det være avgjørende at skolens ansatte er lært opp til å være oppmerksomme på muligheten for overgrep, erkjenne, vurdere, og revurdere tidligere observasjoner for så å overlate til barnevernet eller politiet å vurdere hvorvidt tvilen gir grunnlag for videre tiltak. Ifølge tall fra SSB (Kvelling 2015, s. 51) er det mange som jobber med eller møter de mest risikoutsatte barna som ikke melder bekymring til barnevernet, og mange fagfolk i barnehage og skole har ikke kompetanse til å avdekke eller sikre god hjelp. I fylkesmannens kommentarer tas det opp at ansatte ofte

tenker tanken «det er sikkert andre som vet bedre». Gruppelojaliteten som lærere og andre av skolens ansatte har for hverandre, skal heller ikke undervurderes og kan omtales som en del av skolekulturen. I Fafos rapport fra 2016 presenteres en stor utvidet undersøkelse for å avdekke hvorfor ansatte ikke varsler om kritikkverdige forhold i offentlige tjenester, dette være seg brudd på etiske retningslinjer eller forhold som medfører fare for liv og helse. Svarene fordeler seg slik:

- 37 prosent svarer at ledelsen håndterer varsling på en dårlig måte.
- 35 prosent svarer frykt for represalier.
- 31 prosent svarer at det er ingen eller få saker å varsle om.
- 31 prosent svarer mangelfull kjennskap til varslingsrutinene.
- 22 prosent svarer det er kultur for å skjule kritikkverdige forhold.

Når lærere og andre ansatte i skoler unnlater å melde inn bekymringer for egne kolleger, kan det se ut til at det kan være redselen for selv å oppleve ubehag som ligger til grunn for at man unnlater å varsle. I rapporten kommer det fram at varslere som har varslet anonymt og konfidensielt er blitt ufrivillig identifisert i ettertid. Når 37 prosent av de ansatte i tillegg antar at ledelsen kommer til å håndtere en varsling på en dårlig måte, blir eget stillingsvern usikkert. I slike skolekulturer kan det være liten kunnskap om straffelovens paragraf 139 der alle ansatte i skolen har en avvergingsplikt for å avverge straffbare handlinger, og det er dermed viktig at skolens ansatte blir klar over sin oppmerksomhetsplikt og meldeplikt etter opplæringsloven paragraf 15-3. Det står også at skoleeier og skoleledere har plikt til å etablere internkontroll, paragraf 9a-4, for varslinger når bekymringer oppstår, noe som samsvarer med arbeidsmiljølovens paragraf 3-6.

Hvem er overgriperen som jobber i skolen?

Overgripere som arbeider med barn og unge er ikke siklende pedofile som er lette å mistenke. Noen har ofte arbeidet lenge med barn og unge og er vant med å kontrollere egne følelser. Flere av dem har opparbeidet seg tillit blant kolleger,



Illustrasjonsfoto: © mantinov/fotolia.com

FAKTA:

MOTTAK AV MISTANKE

a) Når mistanken eller anklagen kommer fra barnet selv eller et annet barn

- Lytt og noter ned det barnet har å fortelle.
- Unngå å stille ledende spørsmål
- Det er viktig å ikke love hemmeligholdelse. Forklar at opplysningene kan være så alvorlige at andre voksne må få vite om dette.
- Orienter umiddelbart nærmeste overordnede
- Vurder barnets behov for oppfølging videre

b) Når mistanken eller anklagen kommer fra en ansatt eller en annen voksen/foresatt

- Dersom en ansatt i virksomheten har mistanke eller opplysninger om seksuelle overgrep, skal vedkommende umiddelbart kontakte nærmeste overordnede av virksomheten.
- Dersom mistanken gjelder en leder, må den nærmeste overordnede til lederen orienteres umiddelbart.
- Noter ned opplysningene som blir gitt fra ansatte eller fra foresatte og be om diskresjon. Opplysningene vil bli gitt til leder eller rektor.
- Ta hensyn til at det kan være flere som er offer i samme sak, venninnegrupper, flere barn i samme klasse, flere offer med samme overgriper. Vær oppmerksom på reaksjoner hos andre barn/unge i denne tiden.
- Noen barn/unge vil henvende seg til helsesøster på skolen. Helsesøster bør av den grunn være orientert om at det er en seksuell overgrepssak i skolen.

ledere og foreldre. Det kan se ut til at de søker «ly» i lederes tillit til seg slik at de selv vil bli skjernet ved eventuell bekymring eller konflikt i personalgruppa. De trenger ikke å være sterkt framtreddende personligheter, men er ofte godt likt av de «viktigste» i skolen som rektor, tillitsvalgte eller de uformelle lederne. Det kan være vi ser et mønster i at overgripere søker seg til eller velger å bli på skoler med svak internkontroll og lite oppmerksomhet av vedtak. Skoler der skoleledelsen unnlater å håndtere problemene eller følge opp vedtak etter paragraf 9a når bekymringer om skolevegring og bekymringsfull elevatferd oppstår, er overgripers beste arbeidssted.

I saker der overgriper er lærer og dømt, kan vi forsiktig lete fram et mønster i det materialet vi har. At jenter svært ofte sitter på fanget, er noe en del lærere synes er sjarmerende, noe de opplever at er med på å bidra til gode relasjoner mellom lærer og elev. Overgriperen kan lett la dette bli et kjennetegn ved ham, slik at kolleger ikke opplever dette som unaturlig. Grunnen til at overgriper her omtales som *han*, er fordi det oftest er en mann det dreier seg om, og ofrene er ofte jenter. På fanget til overgriper får alle jenter sitte slik at det ikke skal oppstå uvennskap eller ulikhet mellom jentene. Slike konflikter har overgriper ikke råd til å kaste bort tiden på eller han vil ikke at det skal oppstå oppmerksomhet rundt dette. På skoler der dette er tillatt, vil kolleger som måtte oppleve dette som en rar og unaturlig samspillsform, kunne bli møtt med «det er jo bare han, han er jo bare sånn».

I handlingsplanen for *Vold i nære relasjoner* (2013) vises det til at foreldre med høy utdanning, stabil tilknytning til arbeidsmarkedet og stabil økonomi er beskyttelsesfaktorer mot utsatthet for vold i nære relasjoner. Vice versa er barn med lav utdanning hos foreldrene og ustabil tilknytning til arbeidsmarkedet mer utsatt for vold. Jenter som plukkes ut av læreren som interessante ofre, kan få tilbud om grupperom med læreren, være med på ekstra leksehjelp etter skoletid eller være inne i friminutt med oppdrag. Hvis det blir oftere og oftere at læreren er sammen med samme jente alene og dette blir et framtreddende mønster, vil det alltid kunne framlegges en unnskyldning der læreren er ridder og helt for denne jentas hjemmesituasjon. Jentas problemer tillegges hjemmet og læreren

framstiller seg selv som den oppofrende læreren som gir ekstra oppmerksomhet, læring og hjelp i en vanskelig situasjon. Vi kan i noen saker se at læreren er tillitsperson på fritiden også, enten i frivillig arbeid eller gjennom å ha opparbeidet et tillitsforhold i familien. Kontaktlærere sitter med stor oversikt og innsikt i de ulike hjemms utfordringer.

Barnelokking eller «grooming» er et begrep vi kjenner best fra straffelovens groomingparagraf (§ 201). Paragrafen er hovedsakelig rettet mot overgripere på internett der de får til et «splitt og hersk»-spill mellom venner eller setter enkeltjenter og gutter opp mot hverandre. Det vil komme mer forskning på dette feltet i tiden framover, men vi kan se tilfeller fra avsluttede saker der overgriper er dømt, at læreren har hersket i klasser med samme teknikker som overgripere benytter på internett. Elever vil aldri ha forutsetninger til å forstå det «psykiske» spillet overgriper benytter som hersketeknikk. Enkelt sagt handler det for overgriper om å få framlesket seg selv som tillitsperson når utvalgte offer trenger trøst og oppmuntring. I vennskap mellom jenter kan jentene bli utsatt for splittelser der lærer finner ut av baksnakking eller hemmeligheter som han deler i jentefellesskapet for å skape splittelse. Gutter som er i konkurranse med «hans marked» vil være i fare for utskjelling og stadige «stikk» av ulik karakter. Guttefellesskap kan settes opp mot jentene, og jentene kan igjen splittes slik at enkelte vil trenge ekstra trøst. Kolleger som legger merke til spillet, kan oppleve det som ubehagelig å ta slike bekymringer opp med en annen lærer eller med leder dersom kulturen ikke legger til rette for å komme med kritikk mot kollegaer.

Skolevegring hos elever er en atferd skolen må ta på alvor. Skolevegring hos barn vil i denne type situasjoner kunne forekomme hos både gutter og jenter, da guttene er utsatt for psykisk vold som konkurrenter på lærerens jentemarked. De kan få ekstra anmerkninger, bli urettferdig behandlet eller oftere få skjenn. Elever som er utsatt for dette psykiske overgrepet fra læreren, vil ha vanskelig for å sette ord på det psykiske stresset han eller hun er utsatt for. I klasser ledet av barnelokkere kan det være sannsynlig at flere i gruppen opplever stress og ubehag, noe som igjen kan føre til skolevegring. Å dokumentere skolevegring er

derfor nødvendig, slik at skoleledere og skolens sosial- eller spesialpedagogiske team kan etterprøve og se etter mønster i skolevegringer over tid. Skolevegring skal utløse vedtak etter paragraf 9a med tiltak og evaluering slik det framkommer av forvaltningsloven.

Ved mistanke - hva gjør du?

Melding til barneverntjenesten bør alltid skje i samråd med overordnet eller daglige leder. Dersom lederen ikke vil gi opplysninger om bekymringen til barneverntjenesten, har den som er bekymret et selvstendig ansvar for å informere barneverntjenesten, jf. opplæringslovens paragraf 15-3. Hvis man er i tvil om bekymringen til barneverntjenesten vil være tilstrekkelig for å gi barnet god nok beskyttelse raskt nok, bør en kontakte politiet.

LITTERATUR

BARNE- OG FAMILIEDIREKTORATET & UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET (2002). *Veileder for utarbeidelse av plan ved krisehåndtering. Mistanke om ansattes seksuelle overgrep mot barn.* <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2002/0009/ddd/pdfv/166792-veileder_mistanke_om_seksuelle.pdf> Lastet ned 09.02.17

JUSTIS- OG BEREDSKAPSDEPARTEMENTET (2013) *Et liv uten vold. Handlingsplan for vold i nære relasjoner.* <https://www.regjeringen.no/contentassets/97cdeb59ffd44a9f820d5992dofab9d5/hplan-2014-2017_et-liv-uten-vold.pdf> Lastet ned 09.02.17

KVELLO, Ø. (2015). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner.* Oslo: Gyldendal akademisk

MELD. ST. 15 (2012-2013). (2013). *Forebygging og bekjempelse av vold i nære relasjoner. Det handler om å leve.* <<https://www.regjeringen.no/contentassets/s/1cea841363e2436b8eb91aa6b3b2d48e/no/pdfs/stm20120130015000ddpdfs.pdf>> Lastet ned 09.02.17

LIE, S. (2013). *Hva har vi erfart etter «Christoffer – saken» i Vestfold?* Presentasjon på Barnevernkonferansen i Bodø 14.11.13. <https://www.google.no/search?q=svein+lie+2013&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab&gfe_rd=cr&ei=CHScWOnYFciq8weio7zLAw#q=svein+lie+2013+christoffer+saken> Lastet ned 09.02.17



Anne Liv Kaarstad Lie er førstelektor i pedagogikk og skoleutvikling ved Høgskolen i Sørøst- Norge, Campus Drammen. Hun foreleser og veileder i grunnskolelærerutdanningen og master i utdanningsledelse. Hun har 17 års erfaring fra skolen som lærer, undervisningsinspektør og rektor. Hun har veiledet i flere læringsmiljøprosjekter, artikkelforfatter og er redaktør av boka *Anerkjennende elevsamtaler – metoder for reell elevmedvirkning*.

Aktuelle bøker


UNIVERSITETSFORLAGET



Elin Angelo og Morten Sæther

Eleven og musikken

Forfatterne fokuserer helhetlig og praksisnært på forholdet mellom elever og musikk, med vekt på musikkundervisning i skole og lærerutdanning.

Kr 329,-



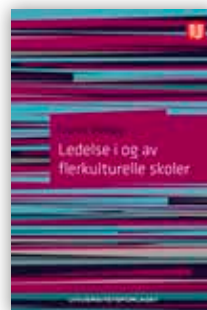
Else Marie Halvorsen

Kulturarven i skolen

Felleskultur og elevmangfold

I denne boka blir skolens oppgave drøftet i forhold til kulturarven generelt, til den kristne og humanistiske arv spesielt, og til arven innen kunst og formkultur, musikk og diktning.

Kr 349,-



Gunn Vedøy


Ledelse i og av flerkulturelle skoler

Hvordan håndteres det økte mangfoldet i norsk skole? Hvordan lede i en flerkulturell skole der alle skal leve og lære sammen?

Kr 349,-

 www.universitetsforlaget.no

 bestilling@universitetsforlaget.no

 452 27 865

UNIVERSITETSFORLAGET.NO



Engelskundervisning i flerspråklige klasserom

10 praktiske undervisningsforslag

Illustrasjonsfoto: © Lisa F. Young/fotolia.com

■ AV CHRISTIAN CARLSEN

Det flerspråklige perspektivet er viktig også i grunnskolens engelskundervisning. Her presenteres ti undervisningsforslag som kan brukes i klasserom der elevene har mange ulike morsmål. Oppleggene krever ikke spesiell språkkompetanse av læreren, ut over norsk og engelsk.

Andelen elever i grunnskolen med andre morsmål enn norsk, eller i tillegg til norsk, øker stadig. I tråd med denne utviklingen i elevmangfoldet legger læreplanen for engelsk vekt på at elevenes morsmål, om det er norsk eller et annet språk, blir aktivisert gjennom arbeidet med engelsk. Elevene skal bruke sine tidligere språkkunnskaper som ressurs i egen språklæring og lære «å se sammenhenger mellom engelsk, morsmål og andre språk» (Utdanningsdirektoratet 2013). Denne artikkelen skal beskrive ti oppgaver og prosjekter med et flerspråklig fokus for grunnskolen.

Nyere forskning tilsier at dette flerspråklige perspektivet ofte mangler i norske klasserom (Krulatz og Torgersen 2016: 9; Haukås 2016). I fremmedspråkundervisningen brukes gjerne norsk som eneste referansespråk, selv når elevene ikke mestrer språket (Burner og Carlsen, i trykk 2017). Mange lærere rapporterer dessuten at de ikke føler seg tilstrekkelig kvalifisert til å arbeide med læringsmål knyttet til flerspråklighet og språklig bevissthet (Dahl og Krulatz 2016: 9-10). I en undersøkelse gjennomført av Språkrådet i

2015 oppgir kun tre av ti grunnskolelærere at de har arbeidet med temaet flerspråklighet med sine elever (Språkrådet 2015).

Det er nærliggende å se denne forsømmelsen i sammenheng med lærernes mangel på kunnskap om elevenes førstespråk. Hvordan kan elevene få utbytte av sine språkkunnskaper, det være seg arabisk, dari eller polsk, når læreren ikke behersker disse selv? Men lærerens naturlige begrensninger når det gjelder egen flerspråklighet bør likevel ikke hindre elevene i å ta sine kunnskaper i bruk i sitt arbeid med engelsk. Tvert imot er det lærerens ansvar å skape et læringsmiljø hvor flerspråklighet ikke bare tolereres, men støttes. Læreren burde videre kunne hjelpe elevene med å utvikle læringsstrategier som gir dem mulighet til å utnytte sin språkkompetanse.

En ytterligere utfordring lærere fremhever i sammenheng med flerspråklige klasserom, er mangelen på egnede læringsressurser (Dahl og Krulatz 2016: 10-11, Burner og Carlsen, i trykk 2017). Ettersom flerspråklighet tradisjonelt ikke har vært et vektlagt tema i lærerutdanningen i



Fra Schader (2013), oppgave nummer 3.

Norge, møter ofte lærere slike elevgrupper uten tilstrekkelig pedagogisk og didaktisk kompetanse. Selv om det finnes nyttige ressurser både på trykk og digitalt, kan disse være vanskelig å finne eller være utilgjengelige på grunn av språkbarrierer. Undervisningsforslagene beskrevet i denne artikkelen har jeg hentet og tilpasset fra ulike kilder. Flere av ideene er hentet fra en fagbok for lærere i tyskspråklige land med tittelen *Sprachenvielfalt als Chance: 101 praktische Vorschläge* (Schader 2013).

De ti undervisningsforslagene beskrevet nedenfor er først og fremst rettet mot lærere i grunnskolen som arbeider med flerspråklige elevgrupper. Jeg ønsker å gi lærere noen impulser for hvordan man kan arbeide med flerspråklighet på konkrete og ukompliserte måter. Det er likevel viktig å påpeke at lærerne selv må vurdere hvilke oppgaver som passer for sine elevgrupper og hvordan de må tilpasses elevenes alder og ferdighetsnivå. Selv om jeg tar utgangspunkt i skolefaget engelsk, kan temaene være vel så relevante i andre faglige sammenhenger.

Til sist burde det også presiseres at dette temaet ikke kan dekkes i løpet av en time eller uke med engelskundervisning. For å bli en varig ressurs må elevenes aktive bruk av sine språklige ferdigheter i arbeidet med engelsk bli en strategi og en vane. Og lærerne må på sin side vurdere hvordan dette målet kan bli en del av deres undervisningspraksis over tid.

1. Hilsener fra hele verden

Klassestrinn: 2. klasse og oppover

Visuelle eksempler på språkene som er representert i en klasse eller skole kan signalisere skolens inkluderende holdning til språkmangfold på en enkel og effektiv måte. Til dette formålet kan en oppgave til elevene være å utforme språkbobler med hilsener på sine morsmål og dialekter. Passende ord og uttrykk på engelsk og andre fremmedspråk det undervises i bør også inkluderes. Elevene kan notere navnet på språket i hver boble, samt opplysning om uttale hvor dette er relevant.

De ferdigstilte språkboblene kan brukes som utgangspunkt for refleksjoner rundt mangfoldet av språk representert i klassen, sammenlikning av skriftsystemer, og enkle uttaleøvelser hvor hver elev uttaler sin hilsen og denne gjentas av medelevene. Dette gir hver elev mulighet til å opptre som språkeksperter for sitt språk eller sin dialekt, og gir resten av elevgruppen et inntrykk av særtrekk tilknyttet språklyder og intonasjon. Snakkeboblene kan for eksempel utstilles ved skoleinngangen eller på veggen i klasserommet.

2. Et stamtre over familiens språklige bakgrunn

Klassestrinn: 4. klasse og oppover

Språkene og dialektene vi bruker er med på å fortelle hvem vi er – hvor familien vår kommer fra, hvor vi bor og har levd tidligere. Gjennom å lage et stamtre over familiens språkhistorie får elevene mulighet til å kartlegge denne siden ved sin egen identitet, og en bedre forståelse av medelevenes mangfoldige språklige og kulturelle bakgrunn.

Som Schader (2013, p. 123) påpeker, kan prosjektet føre til en erkjennelse av at forflytning og migrasjon er en vanlig del av en families historie, selv i familier som beskriver sin tilhørighet som lokal.

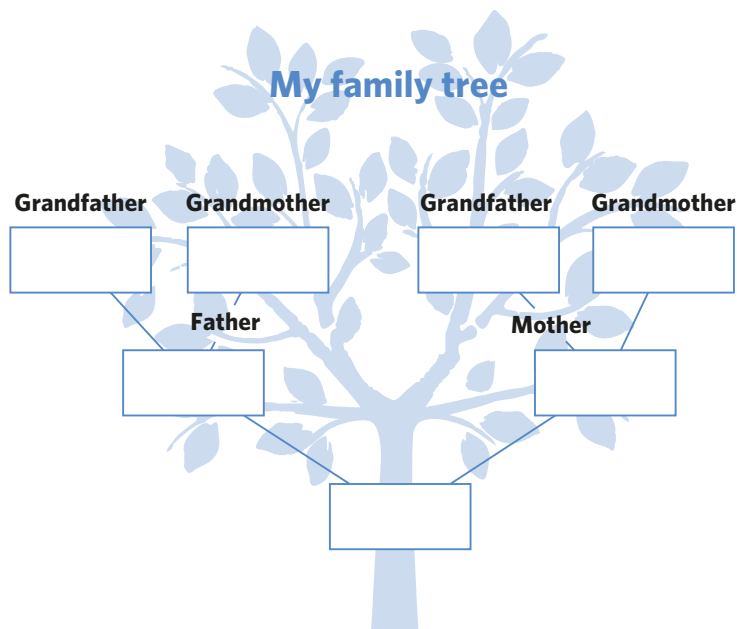
I denne oppgaven kan elevene gjerne oppmuntres til å involvere sine foreldre og besteforeldre og dermed skape en direkte forbindelse mellom skolefaget og elevenes hjemmemiljø. Språktreet bør inneholde noen faste punkter som fullt navn, morsmål/dialekt og fødested til hvert familiemedlem til og med besteforeldre. På høyere klassetrinn kan prosjektet utvides med flere grener til oldeforeldre, onkler, tanter, fettere og kusiner. Maler til språktreet kan kopieres opp til hver student, eller tegnes på tavlen. Et søk på google med søkeordene «family tree template» fører til et stort utvalg ferdige modeller (som for eksempel illustrasjonen til høyre).

3. Språkbiografier

Klassetrinn: 4. klasse og oppover

Uansett bakgrunn deler alle elevene våre erfaringen av å ha lært et språk. Denne oppgaven oppfordrer elevene til å tenke over og dokumentere sine egne erfaringer som språklærende. Det faktum at foreldre og besteforeldre ofte husker barnas tidligste ord og uttrykk, viser at språklæring er en sentral del av vår personlige utvikling og derfor også en viktig del av hvem vi er. Stikkordene nedenfor kan brukes som grunnlag for et spørreskjema som elevene kan besvare med nøkkelord, korte setninger, eller som utgangspunkt for en sammenhengende tekst. Som i oppgave 3 bør elevene oppmuntres til å intervju sine foreldre/besteforeldre for å samle opplysninger om sin tidlige språklæring:

- The first language(s) I learned
- My first words and sentences
- Funny mispronunciations and word constructions when I started to speak
- Favourite words then and now
- Languages I know beside my mother tongue
- Why I learn English at school
- English words I use the most
- Languages I would like to learn in the future and why I would like to learn them



Fra Schader (2013), oppgave nummer 8.

Etter at elevene har fullført oppgaven, kan resultatene deles, for eksempel gjennom å be elevene presentere sine biografier for hverandre (en til en eller i små grupper). Biografiene kan også samles i en fysisk eller digital mappe som er tilgjengelig for hele klassen. Noen av spørsmålene egner seg dessuten til utforming av statistikker eller topp-ti lister over vanligste svar i klassen.

FRA SCHADER (2013), OPPGAVE NUMMER 25–26.

4. Et forskningsprosjekt om språkvaner

Klassetrinn: 5. klasse og oppover

Høsten 2014 lanserte Forskningsrådet et prosjekt for elever i norske skoler om deres språkferdigheter og språkbruk. I sammenheng med prosjektet, med tittelen *Ta tempen på språket*, har over 4500 elever bidratt med informasjon om språkene de bruker til daglig (inklusive dialekter), i hvilke kontekster de bruker språkene og deres holdninger til de forskjellige språkene. Elever fra 2. klassetrinn til videregående har deltatt, med en overvekt fra trinn 5–10. Selv om forskningsprosjektet er formelt avsluttet, er intervjumaterialene tilgjengelig på prosjektets nettside, hvor det også opplyses om at det vil være mulig å gjennomføre forskningsprosjektet digitalt i flere år fremover. Alternativt kan spørsmålene skrives ut og brukes som grunnlag for intervjuer i klassen. Informasjonen som samles, kan i en oppfølgende aktivitet synliggjøres i plansjer som viser svarene i klassen

(eller på skolen) i diagrammer og tekst. For å gjøre undersøkelsen spesielt relevant for engelskfaget kan læreren oversette spørsmålene og be elevene gjennomføre intervjuene på engelsk.

Det innsamlede datamaterialet fra hele Norge er tilgjengelig på prosjektets hjemmeside.¹ Dette gjør det mulig å sammenligne svarene i klassen med nasjonale og regionale resultater. Hjemmesiden inneholder også instruksjoner om hvordan prosjektet kan utføres og forslag til oppfølgende aktiviteter. Funnene fra forskningsprosjektet er sammenfattet i en interessant og leservennlig rapport.²

5. Språkeksperthen

Klassetrinn: 5. klasse og oppover

Ved å gi elevene muligheten til å vise frem sin språkeksperthe gir man dem også trygghet i sine språkerferdigheter og en impuls til å reflektere over disse. I klasser hvor flere språk eller dialekter er representert, kan dette gjøres gjennom korte presentasjoner hvor elevene deler grunnleggende opplysninger om sine språk. I tillegg til å gi eleven en anledning til å ikle seg rollen som lærer eller ekspert bidrar et slikt prosjekt til å løfte frem mangfoldet av språkerferdigheter samlet i elevgruppen.

Avhengig av hvilke kriterier som bestemmes ved starten av prosjektet kan presentasjonene også bidra til å styrke elevenes språklige bevissthet, blant annet om grammatikk, ordforråd, ortografi, uttale og kultur. Hvorfor ikke la elevene delta i utformingen av innholdet i presentasjonene?

Noen mulige kriterier kan være:

- språkets betegnelse
- hvor språket brukes (vist på et kart)
- hvor mange mennesker bruker språket
- et lydseksempel (presentert av eleven eller et videoklipp fra internett)
- språkets alfabet (hvilke bokstaver og språkllyder brukes som ikke finnes på engelsk?)
- dialekter (kan brukere av forskjellige varianter av språket forstå hverandre?)
- kjente ord og uttrykk (ord som også brukes på engelsk eller norsk)
- hvilke språk elever lærer på skolen

Bruk av digitale presentasjonsverktøy resulterer sannsynligvis i de mest praktiske og attraktive

Ta tempen på språket!

Dato ★ 05.04.2017
Deltaker Tore Brøyn

Er dette et intervju av andre eller svarer du selv? ★ Intervju av andre Jeg svarer selv

Kjønn ★ Jente Gutt

Klassetrinn ★ Velg ▾

Bruker du noen ord som foreldrene dine eller andre voksne ikke kan? ★ Ja Nei

Hvor mange språk kan du? (Ikke vær så streng når du vurderer hva du kan.) Velg ▾

Hvilke språk kan du? Bruk komma eller enter mellom ordene
norsk

sluttproduktene. Etter fremleggene kan presentasjonene lagres på skolens læringsplattform slik at de kan tas frem igjen ved et senere tidspunkt.

FRA SCHADER (2013), NUMMER 29.

6. Ordtak på forskjellige språk

Klassetrinn: 5. klasse og oppover

Ordtak finnes i alle kulturer. De uttrykker typiske eller tradisjonelle holdninger i kulturen de har sitt utspring i, og er ofte knyttet til universelle temaer som kjærlighet, lykke, tid, og penger. Ordtak i forskjellige språk kan danne et spennende grunnlag for å arbeide med språkbevissthet og interkulturelle temaer.

I første steg av denne aktiviteten kan elevene få i oppdrag å samle tre til fem ordtak fra sine morsmål. Elevene kan få hjelp fra sine familier, og eventuelt bruke nettsøk for å supplere med egne resultater. Ordtakene bør skrives ned på opprinnesspråket og oversettes til engelsk. Ordtak på engelsk, norsk og andre språk som elevene jobber med på skolen, bør selvsagt også samles inn. Etter at ordtakene er blitt samlet, bør elevene få mulighet til å presentere sitt favorittordtak – hva det betyr, hvordan det skrives og uttales. Gjennom å gjenta ordtakene muntlig får elevene opplevelsen av språkernes lyder og intonasjon.

Ordtakssamlingen er et nyttig utgangspunkt for flere aktiviteter knyttet til gruppering og tolkning

i henhold til budskap og temaer. For eksempel kan elevene skrive sine ordtak på kort som deretter deles ut og kategoriseres etter tema av elever i grupper. En nyttig tolkningsoppgave vil være å utfordre elevene til å illustrere et utvalg ordtak med eksempler fra egne erfaringer.

FRA SCHADER (2013), NUMMER 75.

7. Engelsk som verdensspråk

Klassetrinn: 5. klasse og oppover

Engelsk er et verdensspråk, og mange av verdensspråk har satt spor etter seg i det engelske språket. Gjennom å utforske den flerspråklige sammensetningen av det engelske språket får elevene innsikt i dets rike historie og kulturelle innflytelse. Målet for de to følgende oppgavene er å rette elevenes oppmerksomhet mot forbindelser mellom ord på engelsk og andre språk.

a) Klassen deles inn i grupper på tre til fire elever med ulik språkbakgrunn. Læreren deler ut en liste med hyppig brukte engelsk ord med utenlandsk opprinnelse. Eksempler fra språk representert i klassen burde brukes samt ord fra andre språk elevene undervises i på skolen. Utfordringen til gruppene er å identifisere så mange ord på listen som de kan innenfor en gitt tidsramme. I tabellen nederst er noen forslag til ord knyttet til temaet «popular food and drink».

Temaet ordforbindelser og opprinnelser kan føre til videre diskusjoner om hvorfor vi tar i bruk ord fra andre språk, hvilke typer ord som ofte lånes, og hvor de kommer fra. Online-ordboken www.etymonline.com kan brukes for å finne informasjon om opprinnelsen til engelske ord og deres ofte overraskende ruter inn i det engelske språket.

English Word	What does the word mean?	In which other languages is the word used?	Where does the word come from?
yoghurt			
spaghetti			
banana			
kiwi			
coffee			
kebat			
ghurkin			

Sayings about time

Time is money (USA)

Bedre sent enn aldri

Better late than never (Norwegian)

Nie chwal dnia przed zachodem slonca

Don't praise the day before sunset (Polish)

Gees lo'aad kulaylka ayaa lagu gooyaa.

Make hay while the sun shines (Somali)

الوقت كالسيف إن لم تقطعه قطعك

Time is like a sword; if you don't cut it it'll cut you (Arabic)

Isogaba maware

When in a hurry, take the roundabout route. (Japan)

māhi rā har vaqt az āb begiri tāze whene ast

Whenever you catch the fish, it is fresh (Persian)



b) Aktiviteten beskrevet ovenfor kan også brukes til å fokusere på ord som er blitt en del av det engelske språket i nyere tid, og som viser at språket er i stadig utvikling. Nyere tillegg i den mest omfattende engelske ordboken, The Oxford English Dictionary Online, inkluderer uttrykk som *YOLO*, *photo bomb*, *FOMO*, *vlog*, *flexitarian* og *jeggins*. Informasjon om oppdateringer publiseres regelmessig på ordbokens nettsider.³ Ettersom slike nye ord ofte stammer fra sosiale medier og ungdomskultur, vil de være

gjenkjennelige for mange elever. Relevante oppfølgingsspørsmål kan være: Hvordan er ordene sammensatt? I hvilke arenaer eller bransjer har de sin opprinnelse? Hvordan blir slike ord populære? Hvilke ord og uttrykk brukes i din vennegjeng som ikke lærerne dine vil forstå?

8. Reflektere over holdninger til språk

Klassestrinn: 6. klasse og oppover

Ulike språk og dialekter gir forskjellige assosiasjoner og forbindes med ulike holdninger. Spør man en gruppe nordmenn hvilke dialekter i landet som har høy eller lav status, vil svarene ofte sammenfalle. Det samme er tilfelle med fremmedspråk. Elever har høyst sannsynlig også ulike holdninger til de forskjellige språkene de lærer på skolen. Forskning har dessuten vist at mange elever har sterke meninger om hvilke engelske dialekter de ønsker å etterligne (Rindal 2014).

Stereotyper knyttet til forskjellige språk kan ha sitt utspring i historiske og politiske faktorer eller i en mere generell skepsis forbundet med samfunn som på ulike måter skiller seg fra det egne. Media er også delaktig i å plukke opp og spre slike holdninger, noe som for eksempel kommer til uttrykk i de kulturelle kjennetegnene til heltene og skurkene i actionfilmer som James-Bond serien. Kulturelle trender kan også vekke nysgjerrighet på andre kulturer. Stadig flere studenter i mine språkkurs melder om interesse for japansk språk fordi de er opptatt av japanske tegneserier, eller manga.

Diskusjoner om språklige stereotyper og holdninger bør styres av en målsetting om økt respekt for og verdsettelse av språklig mangfold. Nedenfor beskrives to læringsaktiviteter som kan brukes som grunnlag for en slik diskusjon.

1. Elevene kan få i oppdrag å lage lister over «favourite languages» og «languages I would like to learn», for så å rangere språkene de har notert. Disse individuelle listene kan brukes for å lage en enkel hitliste over de mest populære språkene i klassen. Relevante spørsmål i forlengelse av denne aktiviteten kan være: Hvilke språk nevnes ofte? Hvorfor har så mange elever nevnt de samme språkene? Hva gjør språk X mere populært enn språk Y? Hvorfor vil så få lære språk Z?

2. Som en variant av aktiviteten beskrevet over kan elevene oppfordres til å rangere språk (og eventuelt dialekter) fra en liste laget av læreren. Språkene kan for eksempel rangeres fra «coolest» til «least interesting». Husk å inkludere språkene elevene lærer på skolen. Denne aktiviteten kan føre til interessante diskusjoner innenfor gruppene i forsøket på å enes om en rangering.






Det er viktig å planlegge nok tid for plenumsdiskusjoner om synspunktene som er kommet frem i etterkant av disse aktivitetene for å sikre at oppgavene fører til økt respekt for språklig mangfold istedenfor å forsterke etablerte fordommer. Temaet kan dessuten være sensitivt for noen elever, og aktivitetene krever derfor nøye planlegging og oppmerksomhet i gjennomføringsfasen fra lærerens side.

FRA SCHADER (2013), NUMMER 82.




9. Språkanalyse med oversettelsesapper

Klassestrinn: 6. klasse og oppover

Google Translate og liknende oversettelsesverktøy brukes mye i språkklasser, med eller uten læreres veiledning. Selv om slike verktøy kan være nyttige i noen situasjoner, er det også viktig at elevene blir

Engelsk ▾	  	Norsk ▾	 
Feeling great because I'm going to a birthday party this evening. Hugs and kisses to my super cool friend May!		Føler stor fordi jeg kommer til en bursdagsfest i kveld. Klemmer og kysser til min super kul venn mail	

Arabisk ▾	  	Engelsk ▾	 
شعور عظيم لأنني ذاهب إلى حفلة عيد ميلاد هذا المساء. المذاق والقياسات لمسديني أكثر من رائع مايو! shueur eazim li'annani dhabib 'iilaa haflat eid milad hdha almsa'. aleinaq walqiblat lisadiqay 'akthar min rayie maywl		A great feeling because I'm going to a birthday gala concert this evening. Hugs and kisses to my friend more wonderful in May!	

Urdu ▾		Engelsk ▾	 
عظيم احساس بے کیونکہ میں اس شام ایک سالگرہ کی پارٹی کے لئے جا رہا ہوں۔ میری سیر ٹھنڈا دوست مئی تک لگائے اور بوسے! Rediger		Great feeling because this evening I'm going to a birthday party. My super cool friend hugs and kisses until May!	

bevisste på sine svakheter. En veiledet oppgave om bruk av oversettelsesverktøy kan være nyttig for å analysere språklige elementer som setningsstruktur, ord med flere betydninger, kollokasjoner og idiomer. Dette er variabler som ofte gjør det vanskelig for digitale verktøy å produsere korrekte og meningsfulle oversettelser.

I denne oppgaven skal elevene bruke Google Translate for å oversette en setning eller kort tekst fra engelsk til sine morsmål og tilbake igjen. Eksempelene vedlagt viser tre automatisk genererte oversettelser av en tenkt statusoppdatering på sosiale medier (eksempel to og tre viser resultat av oversettelse fra engelsk til målspråket og tilbake).

Etter at elevene har prøvd ut oversettelser til ulike språk de behersker bør de oppfordres til å sammenligne og beskrive forskjeller mellom originalen og oversettelsene. Ulike resultater kan leses høyt eller skrives på tavlen. Relevante oppfølgings spørsmål: Hvilke typer feil har oversettelsesappen gjort med samme tekst i forskjellige språk? Hvorfor? Hvilken kunnskap ville appen trengt for å lage bedre oversettelser?

FRA SCHADER (2013), NUMMER 35.

10. Den europeiske språkpermen

Klasserinn: 1. klasse og oppover

Den europeiske språkpermen er utarbeidet av de 47 medlemsstatene i Europarådet og er en praktisk ressurs for dokumentasjon og refleksjon over språklige og kulturelle ferdigheter. Fremmedspråksenteret har utarbeidet en norsk versjon av mappen som er tilgjengelig på deres nettsider.⁴ Den består av to bind, for elever i alderen 6–12 og 13–18. Hvert bind er delt inn i tre deler med titlene «språkpass», «språkbiografi», og «språkmappe». Innenfor de forskjellige kategoriene presenteres oppgaver som er enkle å ta i bruk, attraktive i utforming og som elevene kan vende tilbake til jevnlig og i tilknytning til forskjellige fag. Språkpermen er derfor et nyttig redskap for kontinuerlig arbeid med fokus på flerspråklighet. De fleste instruksene i permene er oppgitt på norsk og engelsk, og materialet kan skrives ut eller brukes digitalt. Veiledninger for lærere kan også lastes ned på fremmedspråksenterets nettside.

NOTER

- 1 *Ta tempen på språket*. <https://www.miljolare.no/aktiviteter/ord/>
- 2 *Ta tempen på språket: Rapport (2014)*. https://www.hf.uio.no/multiling/english/people/coregroup/benteas/rapport_frk_2014_ny.pdf
- 3 The Oxford English Dictionary Online: Recent updates. <http://public.oed.com/the-oed-today/recent-updates-to-the-oed/>
- 4 *The Norwegian National Centre for Foreign Languages in Education*. <http://www.fremmedspraksenteret.no/>

LITTERATUR

- BURNER, T. & CARLSEN, CH. (i trykk 2017). English instruction in introductory classes in Norway.
- DAHL, A. OG KRULATZ, A. (2016). Engelsk som tredjespråk: Har lærere kompetanse til å støtte flerspråklighet? *Acta Didactica Norge*, 10 (1), Art. 4. Hentet fra <<https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view-File/2397/2374>>
- HAUKÅS, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism* 13(1), 1-18.
- KRULATZ, A. OG TORGERSEN, E.N. (2016). The Role of the EFL Classroom in Maintaining Multilingual Identities – Issues and Considerations in Sør-Trøndelag Public Schools. I: Amanti m.fl. (red.), *Critical Views on Teaching and Learning English Around the Globe* (p. 52-68). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- RINDAL, U. (2014). What is English? *Acta Didactica Norge*, 8 (2), Art. 14. Hentet fra <<https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1137/1016>>
- SCHADER, B. (2013). *Sprachenvielfalt als Chance: 101 praktische Vorschläge*. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- SPRÅKRÅDET (2015). Rom for språk: Rapport. Hentet fra <http://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-sprak_2015.pdf>
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2013). *Kunnskapsløftet: Læreplan i engelsk*. Hentet fra <<http://www.udir.no/klo6/ENG1-03>>



Christian Carlsen er utdannet lærer i grunnskolen med mastergrad og PhD i engelsk litteratur. Han arbeider som førsteamanuensis i engelsk ved Høgskolen i Sørøst-Norge og underviser blant annet innenfor grunnskolelærerutdanningen og videreutdanning av lærere. Han har nylig skrevet om engelskundervisning i velkomstklasser.

Ja takk, begge deler

– både overflatelæring og dybdelæring

Illustrasjonsfoto: © adimas/fotolia.com

■ AV TOR JØRGEN SCHJELDE

Overflatelæring blir gjerne fremstilt som noe negativt. Et alternativ er å betrakte den som et første nødvendig steg mot dybdelæring.

I stortingsmeldingen som omhandler en fornyelse av Kunnskapsløftet, argumenteres det for at elever må få mulighet til dybdelæring. Vi ser også at meldingen er normativ når det på side 33 står:

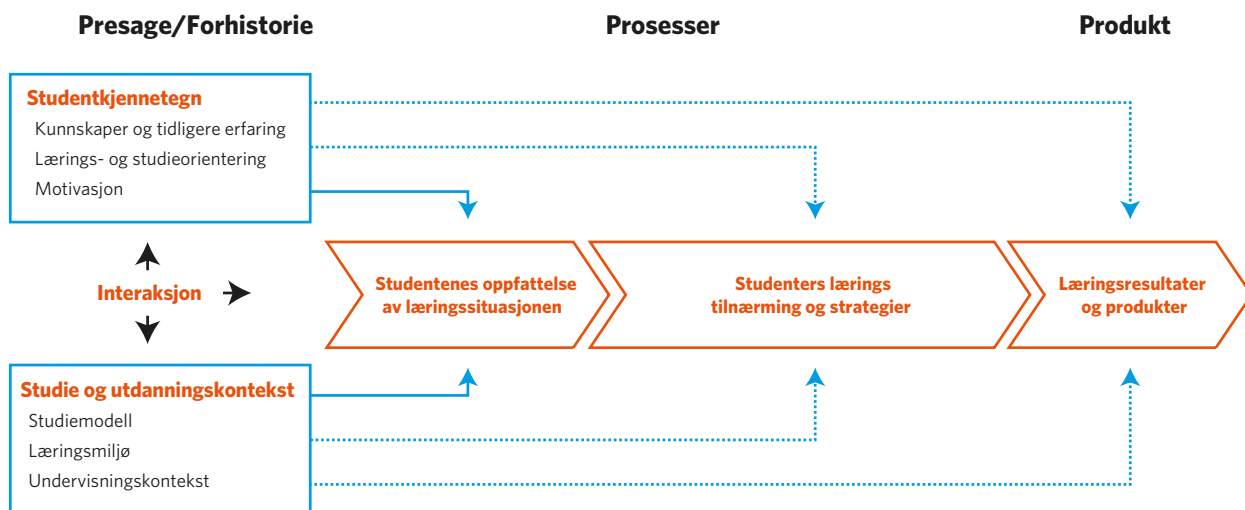
Overflatelæring knyttes til et syn på undervisning som kunnskapsoverføring der den aktive eleven ikke står i sentrum for læringen. (Meld. St.28, 2015-2016)

I denne artikkelen vil jeg se på forholdet mellom overflatelæring og dybdelæring, og argumentere for at dybdelæring støtter seg på overflatelæringen. Mye av den forskningen jeg presenterer, har vært på studenter, men funnene er overførbare for elever i ungdomsskolen og videregående skole. Et mål med artikkelen er å inspirere og gi tanker rundt forholdet mellom overflatelæring og dybdelæring. Men noen begrensninger hos barn, sammenlignet med studenter, er det nødvendig å ha in mente; jeg tenker da på barns kognitive utvikling. Å lære i dybden vil si å forstå lærestoffet; i mange sammenhenger vil det si å utforske de bakenforliggende sammenhengene og prinsippene i lærestoffet. Dette stiller krav til abstrakt tekning og dermed kan barns kognitive utvikling sette begrensninger for hva som er mulig å lære.

Dybdelæring versus overflatelæring

Lancaster-studiene og Göteborg-studiene er to forskningsprosjekter som danner fundamentet i det såkalte *tilnæringsperspektivet* (Pettersen, 2008). Tilnæringsperspektivet eller på engelsk: *Student Approaches to Learning* (SAL-tradisjonen), er opptatt av å utforske hvordan studentene oppfatter læringssituasjoner og læringsutfordringer. Studentenes oppfatning påvirker deres måte å tilnærme seg læringsarbeidet på og dermed læringsresultatet. I figuren under er *3P-modell for læring og undervisning* presentert. Den beskriver tre tidsperioder med kjennetegn: Forhistorie (*Presage*), Prosess og Produkt (Biggs, 2003; Pettersen, 2005).

Denne modellen retter oppmerksomheten på samspillet mellom læringsmiljøet og studentene, der studentenes persepsjon og oppfattelse av læringssituasjonene er den kritiske faktoren. Hvordan studentene oppfatter læringssituasjonen, er en interaksjon mellom indre kjennetegn ved studenten og ytre kjennetegn ved læringssituasjonen. Tidligere erfaringer og kunnskaper, tillærte læringsvaner og studentenes motivasjon er viktige. Studentene agerer i en kontekst og studentenes oppfattelse av læringssituasjonen blir påvirket av utdanningens kontekst. Sentral i utdanningskonteksten er blant annet studiets læringsmål,



læringsaktiviteter, arbeidskrav og eksamen. Også det psykososiale læringsmiljøet er svært viktig for studentene, jeg tenker da på grad av faglig og sosial tilhørighet.

I Göteborg-studiene gjennomført av Ference Marton og Roger Sälje på 1970- tallet, undersøkte man hvordan studentene tilnærmet seg en akademisk tekst og hvordan ulike tilnærminger påvirket studentenes læringsresultater (Marton & Säljö, 1976a, 1976b). Göteborg-studiene utviklet begrepene *dybdetilnærming* og *overflatetilnærming* som viser til en ulik kvalitativ tilnærming til lærestoffet. Tabell 1 viser innholdet i de to begrepene (Pettersen, 2008).

Tilnærming til læring deles inn i et *struktur-aspekt* og et *meningsaspekt* (Ramsden, 2003). Struktur-aspektet er om studenten har en holistisk tilnærming, det vil si å få en oversikt og helhet i lærestoffet, eller en atomistisk tilnærming, det vil si å fokusere på enkeltdelene i lærestoffet (ibid.). Struktur-aspektet handler om hva studenten retter sin oppmerksomhet mot i lærestoffet, hva studentene oppfatter, helheten eller enkeltdelene. Ramsden (2003) deler meningsaspektet inn i dybdetilnærming og overflatetilnærming. Når studentene tilnærmer seg lærestoffet ut fra dybdetilnærming, så undersøker de mening og hvilke intensjoner som ligger i lærestoffet. Når studentene

Dybde/holisme (deep approach)	Overflate/atomistisk (Surface approach)
Å rette oppmerksomheten mot tekstens innhold, mening og budskap som helhet	Å rette oppmerksomheten mot tekstens detaljer: fakta, informasjon og begreper løsrevet fra det samlede budskapet
Å forstå kunnskapsstoff, ideer og teorier er et mål i seg selv	Å forholde seg «minimalistisk» - dvs. å komme seg gjennom studier og kurs med minst mulig innsats
Å forsøke å organisere og strukturere lærestoffets ulike deler til et sammenhengende hele	Å forbinde fakta og begreper på en ureflektert måte som gjerne medfører reduksjon av innholdets mening
Å relatere tidligere kunnskap til ny kunnskap for å etablere ny forståelse og nye perspektiver	Å lære nytt stoff for å kunne reprodusere deler av stoffet; memorere og pugge med tanke på prøver og eksamen
Å koble teoretiske perspektiver til hverdagens erfaringer: forsøk å gjøre sider ved virkeligheten mer forståelig ut fra lærestoffets begreper og modeller	Å se lærestoffet som pålagt «utenfra», som prøvekrav og kunnskap relativt «frikoblet» og isolert fra egne hverdags erfaringer og det virkelige liv

Tabell 1. (Tabellen er hentet fra Pettersen 2008 s. 92)

er på overflatetilnærming, så blir det detaljene, det synlige, det bokstavelige, som er i fokus (ibid.). Dette kan visualiseres ved hjelp av gestaltfiguren Rubins vase til høyre, der overflatetilnærming vil rette oppmerksomhet mot selve vasen, og kan gi

gode beskrivelser av denne. En dybdetilnærming er opptatt av både den synlige vassen og ansiktene som først trer frem som bakgrunn og etter hvert blir en forgrunn.

Den tredje tilnærmingen er *strategisk tilnærming*, som er en kombinasjon av dybdetilnærming og overflatetilnærming. Denne tilnærmingen ble introdusert i Lancaster-studien (Pettersen, 2008). Dette er en prestasjonsorientert eller strategisk tilnærming til læring, og studentene velger tilnærming ut fra hva de tenker det er sentralt å lære. De er dermed strategiske studenter, særlig opptatt av hvordan de vil bli vurdert og hva de må gjøre for å lykkes til eksamen.

En oppsummering av de tre tilnærmingene vil være (Diseth, 2002). Tabell 2.

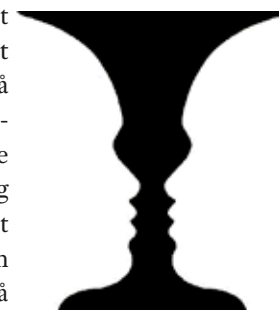
Jeg ønsker nå å utdype disse tilnærmingene med tre eksempler fra forskningen. Det første eksemplet beskriver dybdelæringsstrategier og overflatestrategier i små klasser (Herrmann & Bager-Elsborg, 2014), tabell 3 viser de ulike læringsstrategiene i ulike læringssituasjoner.

Det andre eksemplet kommer av forskning som har sett på hvilke notatstrategier studentene bruker når de leser flere tekster (Hagen & Bråten, 2015). Åste Mjelve Hagen og Ivar Bråten (2015) har analysert notatene til 44 bachelorstudenter

som hadde lest sju tekster som omhandlet temaet klimaendringer. Denne undersøkelsen viste at studentene i liten grad bearbeider lærestoffet på tvers av tekstene. Over halvparten noterte ordrett eller tilnæringsvis ordrett fra tekstene. De mener denne strategien kan hemme deres læring ved at de blir så opptatt av å skrive av tekstene at de glemmer å se tekstene i en sammenheng, i en helhet. En tolkning av disse resultatene er å forstå dette ut fra ulike læringsstrategier, det å søke mening versus å reproducere (Entwistle, 2009), eller forstå dette ut fra notatstrategiene *å ta notater* versus *å gjøre notater* (Dysthe, Hertzberg, & Hoel, 2000). Skillet mellom å ta notater og gjøre notater er i hvilken grad man bearbeider den opprinnelige kilden. Å ta notater vil si å kopiere original tekst og kilde, mens å gjøre notater vil si å omskrive, reorganisere, og bruke egne ord på det du har hørt, lest eller sett.

Det tredje eksemplet er hentet fra Noel Entwistle (2009; s. 34) der han viser fire tilnærminger til det å lese en akademisk tekst. Disse er:

1. *Overflatisk passiv tilnærming* – her leser studentene teksten uten å få med seg innholdet. Dette er mulig ved at de fleste studenter har automatisert lesingen. Hvis studentene ikke



Tabell 2

Tilnærming	Intensjon	Motivasjon	Strategi
Dybde	Å forstå	Interesse Yrkesmessig relevans	Forståelse/ finne mening
Overflate	Å reproducere	Redd for å feile Å fullføre studie/ emnene	Pugge
Strategisk	Å lykkes	Prestasjoner Konkurransen	Forståelse/ finne mening og pugge

Tabell 3

	Dybdelæringsstrategier	Overflatelæringsstrategier
Notat-skriving	Bruker egne formuleringer Færre men sentrale setninger Gjør notater i den hensikt til å forstå	Kopierer ord for ord Skriver ned så mye som mulig Noterer for å bestå
Lytte	Opptatt av hva som sies Fokuserer på det de ikke har forstått Sammenligner det hørte med egen forståelse	Avgjørende er hvem som kommer med budskapet Fokuserer på fasiten Stopper å lytte når svaret er sagt
I samtaler	Prøver å vurdere gyldigheten av andres utsagn Undrer seg og stiller spørsmål	Trekker raske slutninger Setter ikke spørsmålstegn til det som sies

involverer seg i teksten eller tenker på andre ting, så kan det skje at studentene leser uten å huske noe fra teksten.

2. *Overflatisk aktiv tilnærming* – i denne tilnærmingen er studentene opptatt av å huske navn, fakta, figurer fra teksten, men uten at de har forstått tekstens innhold.
3. *Dybde passiv tilnærming* – her prøver studentene å finne budskapet i teksten, å finne mening. Men er ikke så oppmerksom på fakta i teksten, huske detaljene i teksten.
4. *Dybde aktiv tilnærming* – dette er en både-og-tilnærming, der studentene prøver å finne mening i teksten samtidig som de er oppmerksom på detaljene i teksten. Disse studentene kan også bruke puggestrategier for å huske detaljer og fakta i teksten.

Vi kan se at det er to typer strategier som brukes, de første er det Entwistle (2009) kaller menings-søkende strategier og den andre er reproduserende strategier. Vi kan kalle de huske-strategier og forståelses-strategier.

Nye krav til lærere og elever

Å lære for å huske kan være svært slitsomt, særlig når mye fagstoff skal huskes. Dette kjenner mange elever i perioder med mange prøver. Læringsarbeidet går da ut på å repetere og teste seg selv for å gjenkalle det som er lært tidligere. Når elevene opplever at dette er viktig og de blir usikre på om de husker godt nok, eller glemmer deler av lærestoffet – da fører læringen til stress. Hvis det å gjenfortelle blir et mål i seg selv, får overflatelæring en for stor plass i læringa. Overflatelæring er bare det første steget i læringen mot å utvikle elevens kompetanse. De andre to stegene er å finne eller skape mening og forståelse for lærestoffet, og å anvende lærestoffet (Frey, Fisher, & Hattie, 2016). Når elevene på selvstendig grunnlag kan anvende lærestoffet, så har de utviklet en kompetanse på området. For å gi elevene dybdelæring så er de avhengig av først å huske, relatere til egne erfaringer og kunnskaper og gjenfortelle lærestoffet. Her vil lærer ha en sentral rolle for å forklare lærestoffet

for elevene og oppklare misforståelser. Deretter bør elevene få mulighet, sammen med andre, i å skape mening og forståelse av lærestoffet. Og så bør elevene få prøve ut og anvende lærestoffet, og ikke minst se på likhetene og forskjellene til andre nærliggende lærestoff. Lærerrollen endrer seg og blir nå mer en tilrettelegger for dybdelæring. Dette krever fleksibilitet hos elevene og lærerne, ved at overflatelæring og dybdelæring krever ulike pedagogiske metoder og læringsmetoder (Frey m.fl., 2016).

LITTERATUR

- BIGGS, J.B.** (2003). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Philadelphia, Pa.: Society for Research into Higher Education: Open University Press.
- DISETH, Å.** (2002). *Approaches to learning: validity and prediction of academic performance*. Department of Psychosocial Sciences, Faculty of Psychology, University of Bergen, [Bergen].
- DYSTHE, O., HERTZBERG, F., & HOEL, T.L.** (2000). *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning* (Portalserien). Oslo: Abstrakt forlag.
- ENTWISTLE, N.** (2009). *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking* (Universities into the 21st century). Basingstoke: Palgrave.
- FREY, N., FISHER, D., & HATTIE, J.** (2016). Surface, Deep, and Transfer? Considering the Role of Content Literacy Instructional Strategies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*.
- HAGEN, Å.M., & BRÅTEN, I.** (2015). Notatstrategier når studenter leser multiple tekster. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(01), 28-41.
- HATTIE, J.** (2015). The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79-91. doi: 10.1037/stl0000021
- HERRMANN, K. J., & BAGER-ELSBORG, A.** (2014). *Effektiv holdundervisning: en håndbog for nye undervisere på universitetsniveau*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- MARTON, F., & SÄLJÖ, R.** (1976a). On qualitative differences in learning – II outcome as a function of the learner's conception of the task. *The British journal of educational psychology*, 46, 115-127.
- MARTON, F., & SÄLJÖ, R.** (1976b). On qualitative differences in learning: I – outcome and process *The British journal of educational psychology*, 46, 4-11.
- MELD.ST.28.** (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>.
- PETTERSEN, R.C.** (2005). *Kvalitetslæring i høyere utdanning: innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- PETTERSEN, R.C.** (2008). *Studenters læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- RAMSDEN, P.** (2003). *Learning to teach in higher education*. London: RoutledgeFalmer.



Tor J. Schjelde er førstelektor i læringsspsykologi. Han har nærmere 20 års erfaring i å undervise ved høyere utdanning. Han har gjennomført flere prosjekter som omhandler læring, både i høyere utdanning og i grunnskolen. Han har også jobbet nærmere 10 års som PP-rådgiver. Han er for tiden tilknyttet et ressurscenter for undervisning og læring ved UiT Norges arktiske universitet.

Aktualisering, læring og dannelse i samfunnsfag

■ AV ERIK RYEN

Ny teknologi gjør det enklere å integrere dagsaktuell informasjon i undervisningen. Aktualisering kan spille en viktig rolle både for læring og dannelse ved at man knytter elevers subjektive erfaringer til mer abstrakte og generelle begreper. Samtidig stiller den store informasjonstilgangen høye krav til samfunnsfaglærerens kompetanse.

Samfunnsfag er et samtidsfag. Ifølge den gjeldende læreplanen for samfunnsfag består faget av «[...] emna sosialisering, politikk, økonomi og kultur og handlar om samkjensle og motsetnader mellom menneske i eit samtidsperspektiv» (Utdanningsdirektoratet 2013). Det er derfor vanskelig å tenke seg undervisning i samfunnsfag som ikke på et eller annet nivå knytter an til hendelser i samtiden. Dersom det skal gi mening å snakke om *aktualisering* som begrep, er det derfor lite hensiktsmessig å bruke en så vid definisjon. Jeg skal derfor i det følgende legge en noe smalere forståelse av aktualisering til grunn: et didaktisk grep som innebærer å gripe fatt i hendelser som utspiller seg der og da; og som dermed nødvendigvis henter inn lærestoff som ligger utenfor det man kan finne i lærebøker.

Aktualisering og læring

Da det regjeringsoppnevnte Ludvigsenutvalget tok for seg samfunnsfaget i sin delrapport «Elevenes læring i fremtidens skole», problematiserte det fagets store omfang, noe som ifølge utvalget «gjør det utfordrende å operasjonalisere planen til lokal bruk som legger til rette for dybdelæring hos elevene» (NOU 2014:7: 86). Blir bruk av nyheter i samfunnsfagundervisningen dermed en «luksus» som bør prioriteres bort, slik at man kan «komme seg gjennom» lærebøkene, som jo er skrevet for å dekke målene i læreplanen? Eller kan det tenkes at det å fokusere på aktuelle saker faktisk kan bidra til elevenes læring i faget?

Et av John Deweys mange viktige pedagogiske og didaktiske bidrag handler om det gjensidige forholdet mellom lærestoffet og eleven. Et sentralt poeng hos Dewey er at fullverdig læring bare kan skje dersom undervisningen knytter an til elevenes egne erfaringer, og læring blir således «en kontinuerlig prosess hvor vi konstruerer og rekonstruerer de personlige oppfatningene våre» (Imsen 2005: 228). Ifølge Koritzinsky (2006: 138) ligger det en viktig didaktisk utfordring nettopp i det å få til en syntese mellom læreplansentrerte og elevsentrerte kriterier når man skal velge ut og organisere lærestoffet. Denne måten å se på forholdet mellom de konkrete målene læreplanen foreskriver og elevenes livsverden på, har stor betydning for undervisningsplanleggingen: Hvis målet er å syntetisere, så må fokuset være på å synliggjøre forbindelseslinjene mellom målene i læreplanen og elevenes egne erfaringer. Hvordan kan dette gjøres? Ifølge konstruktivistiske lærings-teorier skjer læring gjennom at nye fenomener blir forsøkt tilpasset den kunnskapen – eller skjemaene – man har fra før, noe som enten fører til *assimilering* av den nye kunnskapen eller til *akkomodasjon*, det vil si at forhåndsoppfatningene må revideres. Følger vi denne tankegangen, bør undervisningen ta utgangspunkt i elevenes egne erfaringer, som så kan knyttes til læringsmål. Koritzinsky omtaler dette prinsippet som det å gå «fra det nære til det fjerne», men understreker samtidig at nærhet i denne sammenhengen



Illustrasjonsfoto: © Christian Müller/fotolia.com

ikke nødvendigvis betyr geografisk nærhet. Det handler isteden om «[...] *psykologisk tilkobling*, om *følelser* og muligheter for *innlevelse*» (Koritzinsky 2006: 139). Det vil med andre ord ikke være noe i veien for å bruke hendelser fra for eksempel borgerkrigen i Syria eller amerikansk presidentvalgkamp, selv om disse finner sted langt fra Norge. Det viktige er hvilket inntrykk som skapes hos elevene, og i en globalisert verden med massivt medietrykk rundt dramatiske internasjonale hendelser vil disse ofte føles vel så nære og utløse vel så sterke følelser – som bildet av omkomne Alan Kurdi, skylt opp på en strand i Hellas. Det er kanskje mer fruktbart å se på bevegelsen fra det nære til det fjerne som abstrahering – en utledning av generelle begreper eller tankekonstruksjoner på grunnlag av egne erfaringer.

Dybdelæring

Dersom utgangspunktet for undervisningen skal være elevenes egne erfaringer, kan det være nærliggende å tenke at en undervisningsform basert på utstrakt bruk av problembasert læring (PBL) vil være best egnet. Denne formen for undervisning, hvor læreren ofte inntar en mer tilbaketrukket rolle, har imidlertid blitt kritisert for ikke å ta nok hensyn til den kognitive belastningen det innebærer å måtte bruke arbeidsminnet til å lete etter fremgangsmåter og orientere seg i en stor mengde ukjent fagstoff, i stedet for å bruke det på å utvide den varige kunnskapen i langtidsmindret

(Kirschner et al. 2006). For å legge til rette for en utvidelse av den varige forståelsen – det Ludvigsenutvalget (NOU 2014:7: 11) betegner som «dybdelæring» – vil nok den arbeidsmåten Fjeldstad (2009) kaller den induktive, ofte være et bedre valg for samfunnsfaglæreren. Denne arbeidsmåten følger tre faser, hvor den første fasen starter med at læreren introduserer noe – det kan være et eksempel, et bilde, en tekst eller videoklipp osv. – som er relevant for kompetansemålet klassen arbeider med, og som elevene jobber aktivt med kun i lys av egne erfaringer, tanker og ideer. I den andre fasen forsøker klassen gjennom en klarere lærerstyrt dialog å se etter koblinger mellom de ulike elementene som er brakt opp. I den siste fasen knyttes så slutningene fra mellomfasen til teoretiske perspektiver. Her har læreren en svært viktig rolle når det gjelder å sørge for at koblingen til de teoretiske perspektivene hele tiden blir konkretisert ved hjelp av eksempler og knyttet til den foregående diskusjonen, slik at disse ikke blir stående som rene abstraksjoner (ib.). For læreren som vil bruke aktuelle hendelser som utgangspunkt for et induktivt undervisningsopplegg, blir det da viktig å finne saker som ikke bare engasjerer elevene, men som også kan knyttes til ett eller flere konkrete kompetansemål i læreplanen.

Aktualisering og dannelselse

Ifølge den sentrale dannelsesteoretikeren Wolfgang Klafki (2005: 15) vil enhver pedagogisk

handling uten en dannelsesorientering være en famling i blinde. Klafki peker med dette på at dannelse er noe fundamentalt – et grunnleggende perspektiv som ingen lærere, uavhengig av hvilket fag de underviser i, kan se bort fra når de skal begrunne undervisningen sin.

Jeg har til nå sett på aktualisering i et lærings-teoretisk perspektiv; som et middel til å hjelpe elevene med å tilegne seg kunnskap. Slik systematisk kunnskapsoppbygging er ett element ved den dannelsesutfordringen samfunnsfagene står overfor, og kalles gjerne material dannelse (Henriksen 2005: 131; Fjeldstad og Mikkelsen 2008: 127). Dannelse forstått på denne måten handler om å oppnå innsikt i «det objektive»; ikke i betydningen objektive og absolutte sannheter, men kunnskap som anses å ligge utenfor det subjektive mennesket (Henriksen 2005: 131).

Et annet aspekt ved dannelsesprosessen fanges opp av det formale dannelsesbegrepet. Her flyttes fokuset fra det objektive til det subjektive – fra det å tilegne seg kunnskap som ligger utenfor selvet til det å opparbeide seg personlige ferdigheter. Det kan for eksempel dreie seg om ferdigheter i å innhente den kunnskapen man trenger når man trenger den. I skolen har det formale dannelsesperspektivet stått særlig sterkt når det gjelder verdien av å lære å bruke IKT (Henriksen 2005: 131). Å kunne bruke digitale verktøy har med Kunnskapsløftets læreplaner fått status som en grunnleggende ferdighet som skal inngå i læreplanene i alle fag, også i samfunnsfag. Læreplanen i samfunnsfag nevner blant annet det å søke etter informasjon og det å utøve kildekritikk som viktige digitale ferdigheter i faget. Dette blir videre konkretisert i kompetansemålene i læreplanen gjennom mål som at «eleven skal kunne bruke varierte digitale søkje-strategier for å finne og samanlikne informasjon som beskriv problemstillingar frå ulike synsvinklar, og vurdere formålet og relevansen til kjeldene» (Utdanningsdirektoratet 2013). Her ser vi at informasjonssøk og kildekritikk trekkes eksplisitt inn som en del av en ferdighetsutviklingsprosess: Elevene må selv søke etter informasjon og vurdere hvorvidt denne er aktuell og pålitelig.

Når lærestoffet skal gjøres aktuelt og tradisjonelle læremidler suppleres av IKT, blir utfordringene knyttet til utvelgelse og vurdering av



Illustrasjonsfoto: © bizoo_n/fotolia.com

informasjon særlig store. Internett gir tilgang til en enorm mengde informasjon av varierende kvalitet fra nettaviser, blogger, nettleksikon, elektroniske tidsskrifter og andre typer nettbaserte kilder, og en stor del av denne vil som regel være preget av at den er laget av mennesker med en bestemt agenda. Dette stiller høye krav til elevenes ferdigheter i kritisk kildevurdering. Forskning gjort i norske samfunnsfagklasser tyder på at mange elever overvurderer sine egne ferdigheter på dette feltet og at det er et stort behov for å utvikle elevenes ferdigheter innen kildesøk på Internett (Austvik og Rye 2011).

Vi har allerede sett at aktualisering kan fungere som en måte å forbinde det nære og det fjerne på, forstått som utledning av generelle prinsipper og begreper på grunnlag av egne erfaringer. Det er også mulig å argumentere for at denne forbindelsen har betydning for dannelsen ut over det å tilrettelegge for læring. Dannelsesfilosofen Wilhelm von Humboldt definerte på slutten av 1700-tallet begrepet slik: «dannelse er det selvstendige individ som av egen kraft setter scenen for sin [...] selvskaping i møtet med verden, kulturen og lærestoffet» (Fjeldstad 2009: 256). Med andre ord: det selvstendige individet dannes i et samspill mellom det subjektive og det objektive. Hellesnes (1992) er inne på noe av det samme når han ser dannelse som noe som er betinget av forholdet mellom det han kaller fagverden og dagligverden. I fagverden kategoriseres vår kunnskap om virkeligheten i ulike fagområder på en måte som kan dekke over mangfoldet og kompleksiteten som omgir oss i vår dagligverden. Dersom fagverden gis forrang på bekostning av dagligverden, blir resultatet det

Hellesnes kaller «scientisme», og da umuliggjøres også dannelse (ib.: 82). Poenget er at undervisningen alltid må ta utgangspunkt i dagligverden, altså i praksis. Fjerner vi oss fra den, synliggjør vi ikke den reelle kompleksiteten i de fenomenene som omgir oss, og det blir vanskelig for elevene å forholde seg kritiske.

For å forklare samspillet mellom det objektive og det subjektive – det som blir forstått og de som forstår – bruker Hellesnes begrepet forståelseshorisont. Det er snakk om et dialektisk forhold: «Det forståtte verker attende på det vi forstår ut frå, samstundes som den utvida forståingshorisonten gjer oss i stand til å forstå nye ting. Det nye vi forstår, kan så i sin tur verke utvidande attende på forståingshorisonten, osv.» (ib.: 85). Stopper denne vekselvirkningen, fryser forståelseshorisonten vår fast, og det stilles ikke lenger spørsmål ved måten vi forstår verden og samfunnet på. Her er vi ved kjernen av det viktige samfunnskritiske eller demokratiske aspektet ved dannelsesbegrepet. Her kan skolen spille en svært viktig rolle. Læreren kan fremme dannelse ved å ta utgangspunkt i praksis og samtidig forsøke å stille denne i et kritisk lys gjennom å benytte seg av de begrepene og verktøyene som ligger i faget. Lykkes ikke dette, er faren at meningsdannelse ikke blir noe som skjer gjennom en pågående kritisk prosess hos den enkelte elev, men at én måte å forstå samfunnet på etablerer seg som «den riktige», og at informasjon som samsvarer med denne blir akseptert, mens det som ikke passer inn blir avvist. Det er nettopp dette som ligger i begrepet «post-truth society», som kom i bruk i 2016 i samband med prosessene rundt «Brexit» og det amerikanske presidentvalget, og som betegner en situasjon hvor folk er forberedt på å godta informasjon som er åpenbart feil, så lenge den samsvarer med deres forhåndsoppfatninger eller appellerer følelsesmessig til dem (The Guardian 2016).

Det eksemplariske prinsipp

Henriksen (2005:141) deler oppfatningen at kritisk dannelse handler om hvordan subjektet forholder seg til objektet. Han mener imidlertid at elevenes erfaringer i seg selv *ikke* skal være utgangspunkt og formål med undervisningen, men vektlegger samtidig at temaet som tas opp, både må ha en

tilknytning til elevenes erfaringer og betydning for deres fremtid (ib.: 128-30). Løsningen på denne tilsynelatende motsetningen finner han i begrepet om det eksemplariske prinsipp. Dette går ut på å aktualisere ved hjelp av eksempler som belyser noe allment, det vil si noe som har betydning ut over den konkrete situasjonen det tar utgangspunkt i (ib.). Men hvordan avgjør vi hva som er av allmenn betydning for elevenes fremtid?

Klafki (2005) forankrer prinsippet om stoffutvelgelse i en demokratisk tankegang: Målet må være å oppnå bevissthet om sentrale problemer i samtiden, innsikt i at alle er medansvarlige for slike problemer og en vilje til å medvirke til å løse disse problemene. Han identifiserer selv noen slike *tidstypiske nøkkelproblemer*: fredsspørsmålet, miljøspørsmålet, ulikhetsproblemet og problemet med bruken av teknologiske nyvinninger (ib.: 80). Gjennom å arbeide med slike nøkkelproblemer kan elevene ikke bare utvikle egne, reflekterte synspunkter på saker som angår dem selv og deres samtid, men kan også lære ferdigheter som går ut over problemet i seg selv: vilje og evne til argumentasjon, kritikk (inkludert selvkritikk) og empati, samt evne til å se komplekse sammenhenger mellom ulike saker og mellom ulike nivåer (ib.: 81). Dette er egenskaper det er svært viktig å inneha dersom man skal kunne delta i demokratiske prosesser på en meningsfull måte, og på dette området har samfunnsfaget en særlig viktig oppgave (Børhaug 2012).

Innføringen av demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring som tverrfaglige temaer gjennom fornyelsen av Kunnskapsløftet (St. melding 28, 2016) kan forstås som en anerkjennelse av behovet for å fremheve sentrale utfordringer vi som samfunn står overfor. Ettersom alle de tre temaene som trekkes frem i stortingsmeldingen, berører kjerneelementer i samfunnsfaget, vil det samtidig kunne åpne seg en viktig mulighet for samfunnsfaglærere til å styrke fagets rolle i skolen og synliggjøre dets relevans gjennom å innta en ledende rolle i det lokale læreplanarbeidet. For samfunnsfaglæreren blir det kanskje særlig viktig å synliggjøre koblingene mellom de lokale, nasjonale og globale nivåene, som alle er viktige i arbeidet med de tidstypiske nøkkelproblemene og som samtidig alle har en

viktig rolle i læreplanen i samfunnsfag. Læreren som lykkes i dette, kan både skape større sammenheng og dybde i elevenes faglige forståelse, samt legge til rette for kritisk tenkning gjennom perspektivskifter som setter problemene i stadig nytt lys.

En mulighet til å skifte mening

Aktualisering i form av pågående hendelser vil kunne være særlig nyttig for å belyse tidstypiske nøkkelproblemer. Henriksen (2005: 130) begrunner dette på følgende måte:

I den løbende diskusjon tager eleven stilling og oplever måske også, at nye oplysninger medfører ny stillingstagen. Og lærerens autoritet begrænses, han har ikke noget forspring i ultimativ viden. Også han må vente på sagens udfald.

Det å bruke hendelser fra for eksempel borgerkrigen i Syria i undervisningen mens denne fortsatt utspiller seg, kan dermed også forsvares fra et kritisk-demokratisk dannelsesperspektiv. Ikke bare belyser man nøkkelproblemer som fred og ulikhet, man gir også elevene mulighet til å revurdere sine standpunkter etter hvert som nye hendelser finner sted eller ny informasjon kommer frem i media. At læreren vil sitte med den samme informasjonen som elevene, betyr imidlertid ikke at hennes rolle blir mindre viktig; å integrere det som skjer i samfunnet i undervisningen på en måte som legger til rette for læring og kritisk dannelse hos elevene, er krevende og krever høy faglig og didaktisk kompetanse.

Aktuelle hendelser er en ressurs

Formålet med denne artikkelen har vært å utforske aktualiseringens rolle som didaktisk virkemiddel i samfunnsfagundervisningen. Artikkelen hovedargument er at bruk av aktuelle hendelser i undervisningen har stor verdi for samfunnsfaglæreren, både sett fra et læringsperspektiv og fra et dannelsesperspektiv. For at læring skal finne sted må lærestoffet gjøres relevant for elevene gjennom at det knyttes til deres konkrete livsverden – noe som i samfunnsfag ofte vil innebære det å trekke inn aktuelle saker. For at kritisk og

demokratisk dannelse skal kunne finne sted må undervisningen aldri fjerne seg for langt fra den konkrete dagligverden, men må fokusere på å sette denne i et kritisk lys ved hjelp av fagstoffet. Også i denne prosessen blir aktualisering, forstått som konkretisering av viktige samfunnsproblemer, et sentralt element. Utviklingen innen IKT i skolen gjør at mulighetene for å gjøre dette i dag er svært gode, men samtidig stiller denne utviklingen stadig større krav til samfunnsfaglærernes faglige, didaktiske og digitale kompetanse.

LITTERATUR

- AUSTVIK, J. OG RYE, S.A. (2011). *Digitale medier, samfunnsfag og samfunnsengasjement*, Kristiansand: Universitetet i Agder
- BØRHAUG, K. (2012). «Samfunnskunnskap – eit nasjonalt fag i ei globalisert verd?». I: Solhaug et al. (red.) *Skolen, nasjonen og medborgaren*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- ENGELSEN, B.U. (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- FJELDSTAD, D. (2009). Samfunnskunnskap som samtidskunnskap – og litt til. I: R. Mikkelsen og H. Fladmoe (red.) *Lektor – adjunkt – lærer: Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning*, 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- FJELDSTAD, D. OG R. MIKKELSEN (2008). Samfunnsfaglig dannelse som demokratiforbereidelse – konvensjon og kritikk. I: P. Arneberg og L.G. Briseid (red.) *Fag og danning: Mellom individ og fellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- HELLE, L. (2007). *Læringsrettet vurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HELLESNES, J. (1992). Ein utdana man og eit dana menneske – Framlegg til eit utvida daningsbegrep. I: E.L. Dale (red.) *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Gyldendal.
- HENRIKSEN, H. (2005). *Samtalens mulighet – nye bidrag til en demokratisk didaktik*, 5. utg. Haderslev: Holger Henriksens Forlag.
- IMSEN, G. (2005). *Elevenes verden – Innføring i pedagogisk psykologi*, 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- KIRSCHNER, P.A.; SWELLER, J.; CLARK, R.E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. I: *Educational Psychologist*, årg. 41, nr. 2, s. 75-86
- KLAFKI, W. (2005). *Dannelsesteori og didaktik – Nye studier*, 2. utg. Århus: Forlaget Klim.
- KORITZINSKY, T. (2006). Samfunnskunnskap – Fagdidaktisk innføring, 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- MELD. ST. 28 (2015–2016) Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet
- NOU, **NORGES OFFENTLIGE UTREDNINGER** (2014:7). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- THE GUARDIAN (2016) «Post Truth» named word of the year by Oxford Dictionaries, 15. november 2016, <<https://www.theguardian.com/books/2016/nov/15/post-truth-named-word-of-the-year-by-oxford-dictionaries>>
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2013). *Læreplan i samfunnsfag*.



Erik Ryen er universitetslektor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Han har i flere år jobbet som samfunnsfaglærer i skolen og interesserer seg særlig for didaktiske utfordringer knyttet til demokratisk medborgerskap og dannelse.

Lokal læreplanvirksomhet:

Fra desentraliseringsideologi til sentraliseringsstrategi

■ AV BRITT ULSTRUP ENGELSEN

Da begrepet «lokalt læreplanarbeid» ble etablert i Mønsterplan for grunnskolen i 1987, var tanken at den profesjonelle lærer skulle ha et stort handlingsrom for å utvikle lokale læreplaner. Etter hvert har man kommet til å tolke lokal læreplanvirksomhet på en annen måte, der læreren først og fremst skal fortolke utdanningsmyndighetenes intensjoner på riktig måte.

Denne artikkelen tar utgangspunkt i en bok som Bjørg Gundem publiserte i 1993. Når denne norske læreplanteoris «grand old lady» i august i år fyller 90 år, så kan det være en god anledning til å gjøre en gjensitt til en bok hun skrev i 1993: *Mot en ny skolevirkelighet? Læreplanen i et sentraliserings- og desentraliseringsperspektiv*. Bjørg Gundem skriver her blant annet om lokalt læreplanarbeid og krav til profesjonelt lærerarbeid, slik det ble oppfattet ut fra M87 (Mønsterplan for grunnskolen av 1987). Hun stilte spørsmålet: Er lokal læreplanvirksomhet en desentraliseringsideologi eller en sentraliseringsstrategi? Dette spørsmålet knyttet hun sammen med en diskusjon av begrepet lærerprofesjonalitet. Hun stilte spørsmålet:

«Fremtiden: Den profesjonelle lærer eller funksjonær?» (Gundem 1993, s. 14off). I denne artikkelen tar jeg utgangspunkt i hennes synspunkter, samtidig som jeg drøfter spørsmålene *hun* stilte,



ut fra LK06 (Læreplanverket for Kunnskapsløftet). Jeg vil understreke at artikkelen bygger på *mine* tolkninger av Bjørg Gundems synspunkter. Eventuelle bebreidelser om feiltolkninger av lokal læreplanvirksomhet må derfor bli rettet mot meg og ikke mot henne.

Fra «lokalt læreplanarbeid» til «lokalt arbeid med læreplaner»

M87 introduserte uttrykket «lokalt læreplanarbeid» (M87, s. 42), og en veiledning i lokal læreplanvirksomhet ble publisert parallelt med planen (Grunnskolerådet 1985). På 1970- og 1980-tallet hadde framtrедende pedagoger understreket nødvendigheten av å tilpasse undervisningen til elevens forutsetninger og behov (progressiv pedagogikk). Rundt 1990 snudde imidlertid idéstrømmingene. Representanter for en restaurativ pedagogikk vektla i stedet effektiv undervisning og utdanningens bidrag til den nasjonale økonomien (jf. Telhaug 1992; Telhaug, Kjøl, Wallum, Tønnesen & Volckmar 1999). Dette skiftet i idéstrømninger kom til å prege Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997 (L97): Felles referanserammer ble et viktig stikkord i denne læreplanen. Arbeidet på den enkelte skole måtte likevel bli planlagt og organisert med tanke på lokale tilpasninger og konkretiseringer (L97, s. 58; jf. Engelsen 1997). Uttrykket «lokalt arbeid med læreplaner» rettet oppmerksomheten mot lokale konkretiseringer av det sentralt angitte stoffet (se Engelsen 2015 om terminologiskiftet).

Denne terminologien – «lokalt arbeid med læreplaner» – er beholdt i tilknytning til LK06. Opprinnelig ble det gitt lite veiledning i hvordan den lokale virksomheten kunne bli tilrettelagt ut fra LK06 (jf. Engelsen 2008, 2015). Mange ytret imidlertid ønsker om veiledning i lokalt arbeid med læreplaner (se f.eks. Engelsen 2008) – noe våre utdanningsmyndigheter fanget opp (jf. St.meld. nr. 31, 2007 – 2008). På sin nettside publiserte Utdanningsdirektoratet en første veiledning i lokalt arbeid med læreplaner i 2009 (se Dale, Engelsen & Karseth 2011; Engelsen 2015). Veiledningsteksten er blitt endret flere ganger, og i 2016 er veiledningen fjernet fra direktoratets nettside. En slags «veiledning» finnes likevel under overskriften «Lokalt arbeid med læreplaner»



Illustrasjonsfoto: © Scott Griessel/fotolia.com

(finnes ved å gå inn på «Læring og trivsel», deretter «Læreplanverket og fag» på Utdanningsdirektoratets nettsider), men Utdanningsdirektoratet bruker ikke betegnelsen *veiledning* om denne netteksten. Hovedbudskapet i veiledningsversjonene og også i den nye nettteksten har imidlertid hele tiden vært det samme: For lærerne dreier det seg om å tilegne seg «den rette» forståelsen av læreplanteksten. De må tilrettelegge for en læring som kan føre elevene fram til et læringsutbytte som er i samsvar med oppsettene over kompetansemål i LK06. Selv om lærerne har rett til å velge innhold og tilrettelegge læringen for elever med ulike læringsforutsetninger (jf. Andreassen 2014), er det et krav at de lokale lærerne må levere fra seg elever med et best mulig læringsutbytte i forhold til alle kompetansemål som er listet i LK06 (jf. Mølsted 2015).

I «fremtidens skole» vil man stort sett beholde de retningslinjer for lokal læreplanvirksomhet som allerede er utarbeidet under Kunnskapsløftet og LK06. For Ludvigsenutvalget (NOU 2015: 8) dreier lokalt arbeid med læreplaner seg om å «tilegne seg nye læreplaner» (jf. s. 92). I Meld. St. 28 (2015 – 2016) framhever departementet at en felles forståelse av læreplanen er en forutsetning for en god implementering av den (jf. s. 70).

En sentraliseringsstrategi?

Når nasjonale og sentralt gitte læreplaner gir uttrykk for at utdanningsmyndighetene forutsetter og forventer en lokal læreplanvirksomhet, blir det vanligvis oppfattet som et desentraliseringsstiltak, men Gundem antydet allerede i boken fra 1993 at det egentlig kunne være snakk om en sentraliseringsstrategi (jf. s. 75ff). Ut fra M87 ble lokalt læreplanarbeid primært oppfattet som ideologi, hevdet hun, og på 1980-tallet, sa hun videre, ble lokalt læreplanarbeid antakelig det fremste honorordet i pedagogisk sammenheng i Norge. (jf. Gundem 1993, s 76). Hun viste til Hegtun, Horsfjord, Møller & Ålvik (1991) til Isene & Roland (1986), til Raaen & Ålvik (1987) og til Ålvik & Mæhle (1987). Hun trakk også inn Ålvik (1991), som hevdet at det sentrale (og det beste) ved utviklingen i norsk grunnskole på en måte hadde nedfelt seg som en del av lokalt læreplanarbeid (s. 81). På tross av dette spurte altså Gundem om lokalt læreplanarbeid egentlig var en sentraliseringsstrategi. Jeg skal nedenfor legge hovedvekten på to av hennes begrunnelser:

For det første: Når M87 framhevet betydningen av lokalt læreplanarbeid, kunne det være uttrykk for en «top down strategi», mente Gundem. Riktignok ga det lokale læreplanarbeidet etter M87 ved første øyekast mer makt til lokale aktører, men Gundem spurte om dette bare var en tilsynelatende flytting av makt. Det dreiet seg om et pålagt lokalt læreplanarbeid – ikke et lokalt læreplanarbeid etter lærernes ønsker (jf. s. 150). Derfor var det et stort behov for kurs i lokalt læreplanarbeid, og mange veiledningsbøker ble publisert (jf. f.eks. Hegtun mfl., 1991; Isene & Roland 1986; Raaen & Ålvik 1987). Tilsvarende kan vi spørre om ikke også reformen Kunnskapsløftet med LK06 representerer en «pålagt desentralisering». Den lokale friheten er tilsynelatende stor, men mot den tilsynelatende friheten taler meget detaljerte retningslinjer for lokalt arbeid med læreplaner – blant annet i form av veiledninger og direktiver på Utdanningsdirektoratets nettside. Lærerne blir der fortalt hva de skal gjøre, samtidig som direktoratet gir uttrykk for at de forventer at direktivene skal bli fulgt.

For det andre spurte Gundem (1993) om det var tilstrekkelig realisme i M87's intensjoner om

FAKTA:

BJØRG GUNDEM OG NORSK LÆREPLANTEORI

Bjørg Gundem har spilt en svært viktig rolle innenfor norsk læreplanteori. Hennes akademiske karriere var bemerkelsesverdig: Hun var opprinnelig lærerutdannet og arbeidet lenge som lærer med særlig ansvar for engelskundervisningen i Osloskolen. Først i 1975 – like før hun fylte 50 år – fikk hun sin cand.paed.-grad fra Universitetet i Oslo. Deretter skaffet hun seg et navn som læreplanforsker både nasjonalt og internasjonalt, og det gjorde hun i løpet av korte 20 år.

Hun bygget opp et stort skandinavisk og internasjonalt nettverk. Hun deltok i mange internasjonale konferanser. Hun holdt forelesninger om didaktikk og læreplanteori for tilhørere i Norge, Europa og USA. Hun skrev mange bøker og utallige artikler om didaktikk, læreplanspørsmål og utdanning i norske og internasjonale tidsskrifter på feltet – med både forskere og praktikere som målgruppe. Hun fikk internasjonale priser for sin innsats. Hun var aktiv på læreplanfeltet til langt opp i pensjonsalderen. Hennes to seneste bøker utkom i 2008 og i 2011. I august 2017 fyller hun 90 år.

lokalt læreplanarbeid og planens krav til lærernes innsats. Et nøkkelbegrep i disse drøftingene var, for Gundem, begrepet «analytisk kompetanse»: «Med dette menes at lærerne har didaktiske begreper og kategorier som gjør dem i stand til selv å velge ut lærestoff til sin undervisning og til å begrunne disse valgene» (s. 145). Hun viste til Erling Lars Dale (1991) som hadde anbefalt at lærerne måtte basere sin virksomhet på en «didaktisk profesjonalitet». Den innebar blant annet at lærerne måtte utvikle «[...] en kyndighet som muliggjør en kritisk og analyserende holdning til begrunnelser og utvelgelse av innhold [...]» (Gundem 1993, s. 144f). Hun viste videre til Gordon (1987), som mente at for å lykkes med lokalt læreplanarbeid, så måtte tre elementer være til stede: *a belief component, an ability component og a desire component*. Du må tro at lokalt læreplanarbeid er mulig, og du må ønske å gjennomføre det. I tillegg må du ha den nødvendige kyndigheten:

«The ability component» går først og fremst på behovet for at nødvendig didaktisk og også læreplanteoretisk innsikt og kyndighet er til stede i lærerkollegiet eller at man kan få tak i den» (Gundem 1993, s. 148).

Gjennom M87, sa Gundem, inviterte utdanningsmyndighetene lærerne til profesjonell didaktisk refleksjon og planlegging, men uten å være sikre på at lærerne hadde den nødvendige kyndighet og innsikt (jf. Bjørnsrud 1993; Gunleiksrud 1992). Vi vet at Utdanningsdirektoratet i tilknytning til reformen Kunnskapsløftet og læreplanen LK06 satser på å gi lærerne et kompetanseløft, men er dette kompetanseløftet i samsvar med Gundems ønsker for lærerne under M87? Det spørsmålet tar jeg opp i det følgende.

Fra «profesjonalisering innenfra» til «profesjonalisering ovenfra»

M87 ble framstilt som en idé- og inspirasjonskilde for det lokale arbeidet. Læreplanen skulle gi retning til et aktivt pedagogisk utviklingsarbeid som «kaller på nytenkning, kreativitet og initiativ» (M87, s. 9). De lokale aktørene ble invitert til å legge til rette for en undervisning som skulle være et alternativ til en læreplanstyrt og lærerformidlet kateterundervisning. Det ble av mange forfattere framhevet at lokalt læreplanarbeid måtte bli forbundet med et alternativt undervisningssyn og med et annet elevsyn enn det tradisjonelle (jf. Raaen & Ålvik 1987, s. 129; Hegtun mfl. 1991). M87-veiledningen i lokalt læreplanarbeid (Grunnskolerådet 1985) ga lærerne anledning til å bruke en didaktisk basert profesjonalitet ved utarbeiding av lokale læreplandokumenter. Dette lærerprofesjonalitetsbegrepet kan minne om hva den nylig publiserte rapporten om lærerrollen betegner som «profesjonalisering innenfra» (Askling, Dahl, Heggen, Kulbrandstad, Lauvdal, Mausethagen, Qvortrup, Salvanes, Skagen, Skrøvset & Thue 2016, s. 37ff; se også Handal 2016).

Gundem mente imidlertid å se at den nylig oppstartede utviklingen av L97 medførte en endring:

Det kan imidlertid hevdes at i Høringsutkastet (B.U.E.: H92 – den generelle læreplandelen) er

«den gode lærer» formulert i forhold til elevene, mens en «kritisk kompetanse» i forhold til internasjonale og nasjonale påvirkningsforhold kan synes fraværende (Møller & Karseth 1993). Dette kan igjen tolkes i retning av en svekket lærerprofesjonalitet. (Gundem 1993, s. 143).

I samsvar med Gundems synspunkter gir de ulike versjonene av veiledning utarbeidet i Utdanningsdirektoratet (2009, 2014, 2016) et helt annet inntrykk av styring og kontroll enn det M87-veiledningen gjorde. Den profesjonelle lærer blir riktignok hevdet å ligge til grunn for LK06 (St. meld. Nr. 30, 2003 – 2004), men ut fra veiledningene blir lærerne forventet å levere elever med det læringsutbyttet som myndighetene gjennom læreplanen har bestemt. I LK06-veiledningene finner vi liten vekt på de lokale lærernes profesjonelle didaktiske kompetanse. Didaktikken nevnes knapt nok i 2014- og 2016-versjonene av veiledningen. I stedet klargjør veiledningene sentrale læreplanelementer i LK06, som for eksempel kompetansemål og grunnleggende ferdigheter. M87 inviterte lærerne til å være reelle læreplanutviklere, mens LK06 krever at lærerne kun skal tilrettelegge gode læringssituasjoner (jf. Mølsted 2015; Skar 2012). I rapporten om lærerrollen blir dette betegnet som «profesjonalisering ovenfra» (Askling m.fl. 2016, s. 37ff; se også Handal 2016)

Med andre ord: Lærerprofesjonalitetsbegrepet er i dag endret i retning av å dreie seg kun om skole- og klasseromsinterne forhold (jf. også St.meld. Nr. 11, 2008 – 09; Skar 2012). Starten på en slik utvikling så Gundem allerede i 1993.

Det lå der allerede fra starten av ...

Lokalt arbeid med læreplaner er stadig en viktig videreføring av den sentralt gitte og nasjonale læreplanen. Den lokale læreplanvirksomheten har imidlertid fått en annen form og hensikt enn den hadde på 1980- og 1990-tallet. I M87 ble det lokale læreplanarbeidet framstilt nærmest som en *ideologi*: Lærere med en didaktisk basert profesjonalitet ble forventet innenfor et stort handlingsrom å utvikle lokale læreplaner. Lokalt arbeid med læreplaner etter LK06 kan i større grad bli tolket som en *administrativ strategi*. Ludvigsenutvalgets innstilling og Meld. St. Nr. 28 (2015 – 16) forsterker

LITTERATUR

ANDREASSEN, S.-E. (2014). Lokale læreplaner – kunnskapsmonopol eller kompetansemeny. I: K.-A. Røvik, T.V. Eilertsen & E.M. Furu (red.). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 373–402.

ASKLING, B., DAHL, TH., HEGGEN, K., KULBRANDSTAD, L.I., LAUVDAL, T., QVORTRUP, L., SALVANES, K.G., SKAGEN, K., SKRØVSET, S. & THUE, F. (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen: Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget. (Egentlig en rapport, skrevet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet.)

BJØRNSRUD, H. (1993). *M87 – Mange erfaringer rikere. Prosjekt: Læreplananalyse og erfaringsdokumentasjon*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

DALE, E.L. (1991). *Pedagogisk profesjonalitet*, Oslo: Gyldendal

DALE, E.L., ENGELSEN, B.U. & KARSETH, B. (2011). *Kunnskapsløftet intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer*. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt. Forskningsprosjektet ARK. Med støtte fra Utdanningsdirektoratet.

ENGELSEN, B.U. (1997). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor? Revidert mot L97*. Oslo: Ad Notam Gyldendal 3. utgave.

ENGELSEN, B.U. (2008). *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Oslo: Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt. Forskningsgruppen Læreplanstudier. Forskningsprosjektet ARK. Rapport nr. 1. Med støtte fra Utdanningsdirektoratet.

ENGELSEN, B.U. (2015). *Skolefag i læreplanreformer 1939–2013*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

GORDON, D. (1987). Autonomy is more than the absence of external constraints. I: N. Sabar, J. Rudduck & W. Reid (red.) *Partnership and Autonomy in School-Based Curriculum Development*. University of Sheffield. Division of Education, s. 29–36

GRUNNSKOLERÅDET (1985). *Lokalt læreplanarbeid. Veiledningshefte til revidert Mønsterplan for grunnskolen, midlertidig utgave 1985*. Oslo: Universitetsforlaget.

GUNDEM, B. (1993). *Mot en ny skolevirkelighet? Læreplanen i et sentraliserings- og desentraliseringsperspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

GUNDEM, B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.

GUNDEM, B. (2011). *Europeisk didaktikk. Tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.

GUNLEIKSRUD, K. (1992). Bakgrunnen for læreplanrevisjonen. *Grunnskolenytt*, 2, 92, s. 30–36.

H92: *Høringsutkast: Læreplan for grunnskole og videregående opplæring. Generell del*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.

HANDAL, S. (2016). Mindre styring, mer støtte. En kommentar til ekspertgruppas rapport «Om lærerrollen». *Bedre skole*, Nr. 3, s. 20–25.

HEGTUN, A., HORSFJORD, V., MØLLER, J. & ÅLVIK, T. (1991). *Skolens*

egen læreplan. Fra praksis til plan–fra plan til praksis. Oslo: Cappelen. ISENE, O. & ROLAND, E. (1986), red.: *Apropos ny mønsterplan: lokalt og globalt ansvar–tips, metoder, prinsipper*. Oslo: Universitetsforlaget

L93: *Læreplan for grunnskolen, videregående opplæring, voksenopplæring. Generell del*. Oslo.: Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet.

L97: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.

LK06: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet. (Se Utdanningsdirektoratets nettside: Udir.no).

M87: *Mønsterplan for grunnskolen av 1987*. Oslo: Aschehoug.

MELD. ST. 28 (2015 -16): *Fag–Fordypning–Forståelse. En fornying av Kunnskapsløftet*.

MØLLER, J. & KARSETH, B. (1993). Jakten på den gode lærer. *Norsk Skoleblad*, nr. 3, s. 30–33.

MØLSTAD, CH.E. (2015). State-based curriculum-making: approaches to local curriculum work in Norway and Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 47, (4), s. 441–461. <<http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2015.1039067>>

NOU 2015: 8: *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*

RAAEN, F.D. & ÅLVIK, T. (1987), red.: *Håndbok i lokalt læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal

SKAR, S. (2012). *Lærerkompetanse og lærerprofesjonalitet. Analyse av St. m. 11 (2008- 2009). Læreren, rollen og utdanningen*. Mastergradsoppgave i didaktikk og organisasjonslæring. Oslo: Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt

ST.MELD. NR. 30 (2003–04). *Kultur for læring*.

ST.MELD. NR. 31 (2007–08): *Kvalitet i skolen*.

TELHAUG, A.O. (1992). *Norsk og internasjonal skoleutvikling. Studier i 1980-årenes utdanningspolitikk*. Oslo: Didacta norsk forlag

TELHAUG, A.O., KJØL, P.E., WALLUM, A.I., TØNNESEN, R., TH. & VOLCKMAR, N. (1999). *Norsk utdanningspolitisk retorikk 1945–2000. En studie av utdanningstenkningen i norske partiprogrammer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2009). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Udir.no (fjernet fra nettsiden).

UTDANNINGSDIREKTORATET (2014). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Udir.no (fjernet fra nettsiden).

UTDANNINGSDIREKTORATET (2016). *Lokalt arbeid med læreplaner*. <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>>

ÅLVIK, T. (1991). National curriculum in the primary school of Norway. *Journal of Curriculum Studies*, 23, (4), s. 181–184.

ÅLVIK, T. & MÆHLE, N. (1987), red.: *Mønsterplanen: En brukerveiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.

dette inntrykket: Lokalt arbeid med læreplaner er en strategi som utdanningsmyndighetene har valgt for at lærerne skal forstå hva læreplanen vektlegger, og hva som etter læreplanen er et godt læringsutbytte. Gundem så allerede i 1993 starten på en slik utvikling – en utvikling som ville lede til «[...] en læreplanvirkelighet der læreplandesentralisering egentlig blir læreplansentralisering» (Gundem 1993 s. 112).



Britt Ulstrup Engelsen er dr.philos. og professor emeritus i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk (IPED), Universitetet i Oslo. Ulstrup Engelsen har skrevet flere bøker, blant annet *Forstår vi undervisningsmålene?* (1973), *Kan læring planlegges?* (1990; 7. utgave 2015), *Når fagplan møter lærer* (1993), *Ideer som formet vår skole?* (2003), *Skolefag i læreplanreformer 1939 – 2013* (2015). For øvrig har hun bidratt med diverse artikler og forskningsrapporter innenfor generell didaktikk/fagdidaktikk og lære- /fagplanteori.

Rett og galt i utdanning

Utfordringer og dilemmaer for skoleledere

■ AV JORUNN MØLLER OG ELI OTTESEN

Mange lover og regler sier noe om hvordan den norske skolen skal være. Dette krever at skoleledere kan forankre og begrunne sin praksis i lovverket og utvise godt skjønn. Et viktig spørsmål blir da hvordan disse ikke-juristene håndhever og fortolker lovverket.

I Norge har vi lange tradisjoner med juridisk styring av utdanning, og i dag er skolen regulert av et omfattende regelverk, med opplæringsloven av 1998 som den grunnleggende rettskilden. Lovgivningen er ikke bare omfattende, men kan også oppleves som uoversiktlig og komplisert. Det forventes at de som arbeider i skolen kjenner til og forstår hvordan lovverket regulerer virksomheten, slik at elevene får den opplæringen de har krav på. I flere medieoppslag i den senere tid stilles det spørsmål om elevenes rettigheter er godt nok ivaretatt, for eksempel når det gjelder retten til spesialundervisning eller retten til et godt psykososialt miljø. Både skoleledere og lærere forventes i økende grad å forankre og begrunne egen praksis med referanse til lovverket.

Fra og med 2006 er et felles nasjonalt tilsyn tatt i bruk som styringsverktøy for å kontrollere at kommuner og skoler følger loven. Tilsynet har over tid utviklet seg i retning av et inspeksjonssystem som vektlegger evaluering og kvalitetssikring slik tilfellet er i andre europeiske land. I tillegg er evidensbaserte tilnærminger til styring av utdanning blitt introdusert i tilsynene, som igjen innebærer at nye forståelser av profesjonalitet vinner

terreng. Disse utviklingstrekkene er stimulert av internasjonale trender som vektlegger markedsorientering, resultatvurdering og mer detaljert rettslig og sentralisert regulering. Spørsmålet er om og hvordan økt rettslig regulering og kontroll bidrar til at elevers rettigheter ivaretas. Fortolkningen av lover innebærer alltid elementer av skjønn knyttet til bruken av reglene og håndteringen av dem i spesifikke situasjoner. De praktiske sidene ved saker reiser en rekke spørsmål og dilemmaer for lærere og skoleledere som i sitt daglige virke må håndtere mange og delvis motstridende hensyn og interesser. Det må gjøres prioriteringer ut fra økonomiske og faglige ressurser, og kravet til hurtighet i beslutningsfasen kan stå i kontrast til en forventning om grundighet i saksbehandling knyttet til elevers lovfestede rettigheter.

LEXEL-prosjektet

Siden skoleledere og lærere sjelden har juridisk utdanning, er det interessant å undersøke hvordan de forholder seg til og anvender lover og reguleringer, og hvordan de utøver sitt profesjonelle skjønn. Dette var bakgrunnen for prosjektet LEXEL (Legal Standards and Professional

Judgement in Educational Leadership). Prosjektet, som ble gjennomført med støtte fra Norges forskningsråd, er et samarbeid mellom pedagoger, jurister og retts sosiologer og søkte å bidra til vår forståelse av hvordan rettslig regulering transformeres til profesjonell handling i skolen. Vi har undersøkt hvordan ledere på ulike nivåer fortolker og håndhever lovverket i samspill med andre aktører på tre områder: elevenes psykososiale miljø, tilpasset opplæring og spesialundervisning (opplæringslovens paragrafer 9a-3, 1-3 og 5-1). På disse tre områdene har vi også analysert sentrale dokumenter og prosedyrer som er utviklet for å hjelpe skolene med å fortolke opplæringsloven. Vi gjennomførte en spørreundersøkelse blant rektorer i videregående skoler i fem fylker og i grunnskolen i fem kommuner i disse fylkene, og vi har intervjuet skoleledere og lærere i seks skoler. I prosjektet har vi i tillegg analysert gjennomføring av nasjonalt tilsyn basert på dokumenter, spørreundersøkelse, intervjuer og observasjon av praksis.



Illustrasjon: © agrus/fotolia.com

Basert på disse analysene vil vi i denne artikkelen drøfte mulige konsekvenser ved økt rettsliggjøring i skolen og etiske dilemmaer som må håndteres i skolehverdagen når elevenes rettigheter skal ivaretas.

Økt rettsliggjøring i skolen?

Den rettslige reguleringen av utdanning har tre gjensidig avhengige hensikter: å sikre elevenes rettigheter, å forebygge tilfeldige beslutninger, og å garantere tilfredsstillende prosesser

(Jakhelln & Welstad, 2012). Det er ikke nytt at velferdsstatens tjenester reguleres gjennom lov og regelverk. Spørsmålet er om slik regulering øker, og hvilke konsekvenser det kan ha når nye områder underlegges lovbestemmelser, eller når eksisterende lover blir spesifisert og mer detaljert. I LEXEL-prosjektet finner vi tendenser til økt rettsliggjøring på de tre områdene vi har undersøkt (Jakhelln & Møller, 2016). Det handler dels om endringer i opplæringsloven, men også om at sentrale myndigheter spesifiserer hvordan loven skal tolkes gjennom rundskriv, veiledninger og anbefalinger om prosedyrer. På denne måten begrenses lederes og læreres rom for pedagogiske overveielser, slik at etiske og moralske spørsmål reformuleres som juridiske problem som i siste instans kan avgjøres av rettsapparatet. Økt rettslig regulering kan sees som et «svar» på at skolen ikke klarer å løse sine oppgaver på en måte som ivaretar elevenes rettigheter. For eksempel har skolers arbeid med det psykososiale miljøet vært et sentralt område både politisk og faglig i en årrekke, uten at man har kunnet se signifikante endringer når det gjelder mobbing av elever. Kapittel 9a i opplæringsloven om elevenes skolemiljø ble føyd til i 2002, justert i 2005 og 2013. Sentrale myndigheters tolkning av loven ble presisert i rundskriv Udir-2-2010, og et forslag til lovendring er nå til behandling i kirke-, utdannings- og forskningskomiteen (Prop. 57 L (2016-2017)). Gjennom stadig mer detaljert spesifisering av rettigheter og plikter kan økt rettsliggjøring bidra til å ivareta sårbare grupper, som for eksempel elever som utsettes for mobbing (jf. Andenæs, 2006; Jakhelln & Møller, 2016). Det er altså ikke grunnlag for å hevde at økt rettsliggjøring er positivt eller negativt i seg selv. Men det er viktig å være oppmerksom på konsekvenser av rettsliggjøring. Det er ingen selvfølge at flere lover og regler fører til bedre praksis. Høy grad av regulering kan for eksempel bidra til at lærere blir redd for å gjøre feil og opplever eget erfaringsbaserte kunnskapsgrunnlag som ugyldig (jf. Hult & Lindgren, 2016). En konsekvens er behovet for å styrke både skolens rettslige kompetanse og det pedagogiske skjønn slik at pedagogenes faglige autoritet ikke taper i samspillet med juristene.

Samspill mellom rettslige standarder og profesjonelt skjønn

En rettslig standard er «en rettsregel som viser til en vurderingsnorm utenfor seg selv som avgjørende kriterium» (Andenæs, 2016, s. 128). Mange bestemmelser i opplæringsloven inneholder begreper som *nødvendig*, *tilstrekkelig*, *forsvarlig* og lignende, rettslige standarder og må tolkes i sin kontekst. Utfordringen er at tolkninger med utgangspunkt i skolelederes eller læreres profesjonelle skjønn kan resultere i vilkårlighet og slik undergrave elevenes rettssikkerhet. LEXEL-prosjektet har vist hvordan ulike interesser og rammer får betydning for hvordan standarder tolkes. Loven om tilpasset opplæring er et godt eksempel. I tråd med formuleringen i paragraf 1-3 skal opplæringen tilpasses elevenes evner og forutsetninger. Tilpasset opplæring er en standard som lærere og skoleledere anerkjenner og ønsker å etterleve (Møller & Karseth, 2016; Ottesen, Jepsen, & Kelder, 2016), men analysene i LEXEL viser for det første at det er vanskelig å avgjøre når opplæringen er tilpasset *nok*, og for det andre at hensyn som for eksempel økonomi, store klasser og heterogene elevgrupper får betydning for hvordan den rettslige standarden i praksis etterleves og begrunnes. Tilpasset opplæring «er hjertebarnet som alle snakker om og som er veldig vanskelig å følge opp», sier en rektor i videregående skole (Ottesen m.fl., 2016, s. 221).

Imidlertid er det ikke nødvendigvis slik at en økt eller mer detaljert rettslig regulering fører til bedre ivaretagelse av elevers rettigheter eller mer ensartede tolkninger. Den delen av opplæringsloven som omhandler retten til et godt psykososialt miljø er, i motsetning til paragraf 1-3, betydelig mer konkret hva gjelder elevens rettigheter og skolens plikter, og i lovforslaget som nå er til behandling er dette ytterligere konkretisert. I vår studie finner vi likevel et stort og variert repertoar av handlingsvalg og tolkninger på skolene. Skoleledere og lærere gjør fortløpende vurderinger om hva som er hensiktsmessige og gjennomførbare løsninger i konkrete elevsaker, og de henviser ofte til hva de mener er barnets beste. Gjennomgående søker skolene å løse konflikter på lavest mulig nivå, og de fleste saker synes å finne sin løsning i dialog mellom elev, lærer og ofte foresatte. Men

argumentene som underbygger beslutninger og prosedyrer for dokumentasjon, er ofte uklare. Loven krever at barnets eget syn skal trekkes inn i vurderingen av hva som er barnets beste når beslutninger fattes, men dette skjer ikke alltid med de følger det kan ha for sikring av elevenes rettigheter (Møller & Ottesen, 2016).

Etiske dilemmaer

I samspillet mellom juss og pedagogikk stilles lærere og skoleledere overfor etiske dilemmaer. Dette er uunngåelig fordi loven spesifiserer normer og regler på et generelt nivå. I de konkrete praksisene er det mange hensyn som spiller inn. For eksempel når det gjelder realisering av tilpasset opplæring oppstår spenninger mellom økonomiske betingelser og kravet om individuell tilrettelegging ut fra evner og forutsetninger – mellom hensynet til den enkelte og til alle elevene i skolen; mellom krav til individuell tilrettelegging og forbud mot permanent nivådifferensiering – noe som skaper ekstra utfordringer i store klasser. Mange reiser også spørsmål om de elevene som trenger spesialundervisning, får sine rettigheter oppfylt, og om det tilbudet som gis, er godt nok. Barneombudets fagrappport «Uten mål og mening» peker for eksempel på at mange elever som mottar spesialundervisning, ikke får et forsvarlig utbytte av opplæringen, og at de ikke blir hørt eller får medvirke i opplæringen (Barneombudet, 2017, s. 7, se også Haug, 2014). Spesialundervisning er en individuell rettighet for elever som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av undervisningen, og skolene i vårt utvalg har etablert prosedyrer for utredning i samarbeid med PPT. Til sjuende og sist må likevel rektorene gjøre avveininger knyttet til ressursbruken: Når ressurser til spesialundervisning skal dekkes innenfor det rammebudsjettet skolen får, innebærer det at det blir mindre til den ordinære tilpassede undervisningen. Møller og Sivesind (2016, s. 179) stiller spørsmål om hvordan skoleledere forholder seg «når rettsliggjøringen trekker i én retning, og de faglige så vel som økonomiske ressursene trekker i en annen?» Svaret synes å være at de gjør så godt de kan ved å forholde seg lojalt til lovverket og etablere kreative og fleksible praksiser der både den enkeltes og fellesskapets rettigheter og behov ivaretas.

Det kan imidlertid se ut som det skjønnnet som utøves i stor grad kun bygger på skoleledernes egne etiske og pragmatiske vurderinger, med de konsekvenser det kan ha for elevenes rettigheter. Dilemmaene som oppstår i skjønnsutøvelsen, blir i betydelig mindre grad diskutert og problematisert i kollegiet på skolen, i rektorkollegiet, i samhandlingen mellom skoleeier og skole, og mellom nasjonale og lokale myndigheter og den enkelte skole.

Kan det faglige skjønnnet styrkes?

Skjønnsutøvelse innebærer å anvende kunnskap i møte med enkelttilfeller, å gjøre valg mellom tillatte alternativer på grunnlag av egne faglige vurderinger (Grimen & Molander, 2008). Skjønn utøves i situasjoner som er unike og med utgangspunkt i de profesjonelles kunnskap og erfaringer, noe som kan resultere i vilkårlighet og forskjellsbehandling. For å unngå dette kan rettighetsfestingen styrkes gjennom bedre presisering av rettigheter og plikter i loven, slik vi ser eksempel på når det gjelder elevenes rett til et godt psykososialt miljø. Veiledninger kan bidra til å minske rommet for skjønnsutøvelse. Dessuten kan lovlighet kontrolleres gjennom inspeksjon og tilsyn som gjerne også medfører krav om dokumentasjon. Slike ordninger kan «utjevne urimelige utslag av skjønnets byrder», hevder Grimen og Molander (2008, s. 195). Men det vil likevel alltid gjenstå et rom for skjønn.

I LEXEL-studien finner vi at skolelederne har god kjennskap til lovverket. Det kommer blant annet til uttrykk i klagesaker der de skal begrunne tiltak. Men i arbeidet som går forut for beslutninger, er det mer uklart hva deres profesjonelle skjønn bygger på, hvilke hensyn som ligger til grunn når tiltak iverksettes, og hvordan tiltak dokumenteres. I en studie av læreres arbeid med elevenes psykososiale miljø i Sverige peker Hult og Lindgren (2016) på at lærere tradisjonelt håndterer konflikter basert på erfaringsbasert («förokroppsligad») kunnskap ut fra en vurdering av den aktuelle situasjonen, tidligere erfaringer og det helhetlige oppdraget. Økt rettsliggjøring gjør at fokus flyttes fra håndtering av konflikten til å kunne håndtere kommunikasjon på en «riktig» måte. Kanskje kan man tilsvarende anta at

rektorene i vårt materiale i utgangspunktet løser utfordringer med utgangspunkt i erfaringsbasert og praktisk kunnskap, og at de aktiverer den formelle kunnskapen når de stilles til ansvar, enten gjennom klagesaker eller når de er gjenstand for tilsyn?

De nye systemene for kvalitetssikring kan være et viktig bidrag for å sikre at elevers rettigheter i større grad ivaretas. Samtidig er de uttrykk for en mer detaljert rettslig regulering og en tendens til å ramme inn problemer og konflikter med henvisning til lover. Det kan bety at pedagogiske problemstillinger i økende grad forstås og håndteres som spørsmål om rett og galt. Men det handler også om hvordan juridiske begreper fylles med mening av skolens personale (Bergh & Arneback, 2016). Skolens personale må bli mer bevisst de resonnementer som ligger til grunn for de valgene man gjør og hvilket kunnskapsgrunnlag skjønnnet bygger på. Det innebærer for det første at skolejuss må tematiseres både i lærerutdanning og i rektorutdanning. Dessuten er det nødvendig at de dilemmaene som oppstår i skjønnstøvelsen, må diskuteres og problematiseres i kollegiet på skolen, i rektorkollegiet, i samhandlingen mellom skoleeier og skole, og mellom nasjonale og lokale myndigheter og den enkelte skole.

Skolens legitimitet er avhengig av at den lykkes i å forvalte sitt ansvar i samsvar med krav til rettssikkerhet for alle elever. LEXEL-prosjektet viser betydningen av å styrke både det rettslige og pedagogiske skjønnnet hos skoleledere og lærere som skal håndheve loven i praksis.

LITTERATUR

- ANDENÆS, K. (2006). Om maktens rettsliggjøring og rettsliggjøringens maktpotensiell; symposium: Rettsliggjøring. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 47(4), 587-600.
- ANDENÆS, K. (2016). Metode for tilsyn: en juridisk og retts sosiologisk vurdering av hjelpemidlene for gjennomføring av tilsyn i skolen. I: K. Andenæs og J. Møller (red): *Retten i skolen: mellom pedagogikk, juss og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- BARNEOMBUDET (2017). Uten mål og mening. Elever med spesialundervisning i skolen. *Barneombudets fagrappport 2017*. Lastet ned fra <http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkelt sider.pdf>
- BERGH, A. OG ARNEBACK, E. (2016). Hur villkorar juridiferingen lärarprofessionens arbete med skolans kunskaper och värden? *Utbildning Och Demokrati*, 25(1), 11-31.
- GRIMEN, H. OG MOLANDER, A. (2008). Profesjon og skjønn. I: A. Molander og L.I. Terum (red): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HAUG, P. (2014). Kompetanse for spesialundervisning. *Bedre Skole*, 2014(3), 81-83.
- HULT, A. OG LINDGREN, J. (2016). Med lagen som rättsnöre: kunskapsformer i lärares arbete mot kränkande behandling. *Utbildning Och Demokrati*, 25(1), 73-93.
- JAKHELLN, H. OG MÖLLER, J. (2016). Retten i skolen: styring og sikring. I: K. Andenæs og J. Møller (red): *Retten i skolen: mellom pedagogikk, juss og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- JAKHELLN, H. OG WELSTAD, T. (2012). Overordnede perspektiv på utdanningsretten. I: H. Jakhelln og T. Welstad (red), *Utdanningsrettslige emner*. Oslo: Cappelen Damm.
- MÖLLER, J. OG KARSETH, B. (2016). Profesjonell skjønnstøvelse og kravet til tilpasset opplæring. I: K. Andenæs og J. Møller (red.): *Retten i skolen: mellom pedagogikk, juss og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MÖLLER, J. OG OTTESEN, E. (2016). Et godt psykososialt miljø – rettslig regulering og yrkesetiske normer. I: K. Andenæs og J. Møller (red): *Retten i skolen: mellom pedagogikk, juss og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MÖLLER, J. OG SIVESIND, K. (2016). Rektorers blikk på opplæringslovens rettslige regulering. I: K. Andenæs og J. Møller (red): *Retten i skolen: mellom pedagogikk, juss og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- OTTESEN, E., JEPPESEN, S. OG KELDER, K. (2016). Rektor i et spenningsfelt: Mellom skolens rammer og forventninger til tilpasset opplæring. I: K. Andenæs og J. Møller (red): *Retten i skolen: mellom pedagogikk, juss og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jorunn Møller og Eli Ottesen har deltatt i prosjektet «Legal Standards and Professional Judgement in Educational Leadership» som nylig er avsluttet, Jorunn Møller som prosjektleder. Prosjektet var et samarbeid mellom pedagoger, jurister og retts sosiologer. Resultater fra prosjektet er samlet i boka *Retten i skolen – mellom pedagogikk, juss og politikk* (2016), redigert av Kristian Andenæs og Jorunn Møller.



Jorunn Møller er professor i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Møllers forskningsinteresser er innenfor pedagogisk ledelse, styring og ansvarliggjøring av skolen. Hun har ledet flere større forskningsprosjekter, er involvert i internasjonale forskernettverk som «International Successful School Principalship Project» (ISSPP) og «Leading Democratic Schools» (LE@DS). Hun har publisert mange bøker og artikler om ledelse og styring av grunnskole og videregående skole, nasjonalt og internasjonalt.



Eli Ottesen er professor i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Ottesens forskningsinteresser er knyttet til styring og ledelse i grunnskole og videregående skole, skolelederes og læreres læring og veiledning av lærere og ledere. Hun har deltatt i forskningsprosjekter om styring av utdanning, IKT i utdanning og praksis i lærerutdanningen.



Kompetanseutvikling

gjennom utforskende arbeidsmetoder

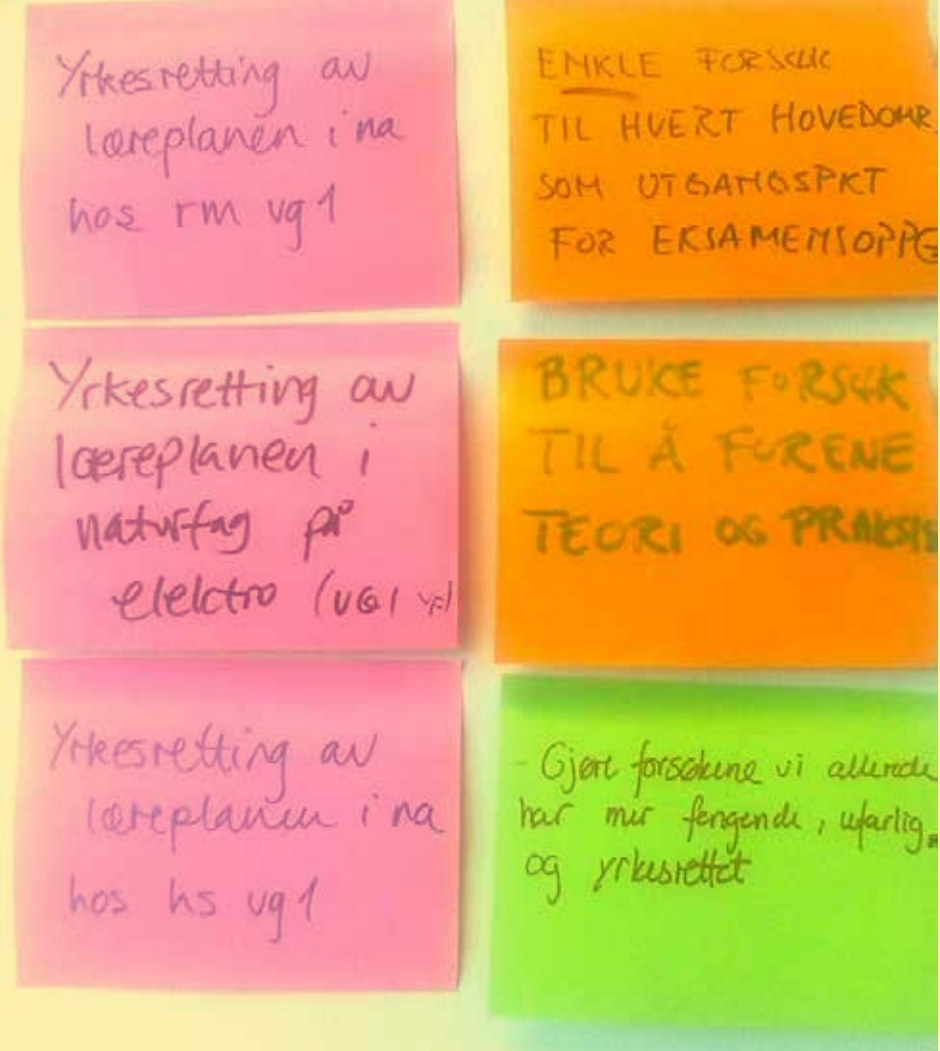
■ AV BODIL SVENDSEN

Et nytt syn på kompetanseutvikling hos lærere er i ferd med å bre seg. Det dreier seg ikke lenger om kunnskapsoverføring i snever forstand, men heller om utvikling over tid i et fellesskap der lærerne selv definerer sine behov.

Denne artikkelen presenterer forskningsfunn fra et skoleutviklingsprosjekt gjennomført på to videregående skoler og en ungdomsskole i Trøndelag.¹ Naturfaglærere fra de tre skolene deltok i et ettårig kompetanseutviklingsprogram (SUN)² med fokus på utforskende undervisning. Hensikten med forskningsprosjektet var å undersøke hvordan naturfaglærernes kompetanseutvikling påvirket deres undervisningspraksis. Artikkelen vil presentere funn som er basert på kvalitativ forskning hvor metoder som intervju og observasjon er lagt til grunn. Datamaterialet ble analysert med hjelp av konstant komparativ analysemetode. Funnet fra forskningsprosjektet viser en tydelig endring i lærernes undervisningspraksis og deres oppfatning av utforskende undervisning og naturfagundervisning. Forskningsprosjektet fremhever også lærernes endrede holdninger til samarbeid og verdien av faglige refleksjonssamtaler med kollegaer.

SUN hadde som mål å utvikle lærernes forståelse av utforskende naturfagundervisning. Dette skulle skje i et læringsfellesskap. SUN baserte seg på lærenes egne kompetanseutviklingsbehov, og fokuset ble deretter på å utvikle den ønskede ekspertisen sammen med lærerne i deres læringsfellesskap over et skoleår. Mentorer fra Skolelaboratoriet ved NTNU fulgte lærerne i seks workshopsamlinger, med tre samlinger i høstsemestret og tre i vårsemestret på hver deltagerskole. Tidligere forskning har vist at lærere trenger støtte og veiledning ved implementering av utforskende arbeidsmetoder i praksis (Loucks-Horsley & Matsumoto, 1999).

I de senere år har tilnærmingen til kompetanseutvikling i skolen endret seg. Mens man tidligere tenkte at kunnskapen skulle overføres til læreren fra en tilbyder, legger man nå mer vekt på lærerens behov for utvikling (Hewson, 2007; Vescio, Ross,



Post-it-lapper som representerer fokusområder fra lærerne etter en felles idemyldring om hva de selv mente de hadde behov for å videreutvikle på egen skole. Det er viktig at lærerne selv definerer egne utviklingsbehov i en slik prosess, og kompetanseutviklingen tok tak i disse temaene.

& Adams, 2008). Dette skiftet har sitt utgangspunkt i et endret syn på læreres læring og praksis, der man legger mer vekt på konteksten (Svendsen & Marion, 2014). De endrede holdningene rundt læreres kompetanseutvikling innebærer at man går vekk fra tradisjonelle «stunts» i form av korte kurs og over til utviklingsarbeid som strekker seg over tid. Det innebærer samtidig en overgang fra individuell til kollektiv læring (Putnam & Borko, 2000; Borko, 2004; Watson & Manning, 2008, Svendsen, 2012). Lærere som samarbeider rundt profesjonell læring, undervisning, og om å sammen utvikle ny kunnskap, danner det som kalles for et profesjonelt læringsfellesskap (Harris & Jones, 2010).

Når det skal jobbes med kompetanseutvikling hos lærere, bør det ifølge Tytler (2007) settes et skille mellom kunnskapsoverføring og kompetanseutvikling. Det sistnevnte omfavner læreres profesjonelle utvikling og tar i betraktning konteksten lærerne jobber i. Dette er viktig, siden læreres

læring er kompleks og involverer mange ulike elementer (Opfer & Pedder, 2011). Til tross for dette skiftet av holdning til kompetanseutvikling trenger det ikke å være en motsetning mellom det å heve læreres kompetanse innen den tradisjonelle kunnskapsoverføringstradisjonen og det å heve læreres kompetanse med utgangspunkt i læreres behov for utvikling og i samarbeid med mentorer eller tilbydere. Forskning i dette kunnskapsfeltet foreslår at begge tradisjonene kan fungere godt, betinget av at lærings- og utviklingsprosessen er initiert og oppfattet som nyttig av lærerne selv i deres egen skolekontekst (Timperley et. al., 2007). SUN tok utgangspunkt i dette skiftet fra kunnskapsoverføring til kunnskapsutvikling som skjer sammen med lærere i deres læringsfellesskap. De grunnleggende prinsippene i SUN var derfor: 1) læreres læring skjer på egen skole; 2) lærere utvikler egen praksis, ikke med utgangspunkt i at noen forteller dem hva de skal utvikle eller endre; 3) læreres læring er forankret i samarbeid; 4)



Illustrasjonsfoto: © Voyagerix/fotolia.com

eksterne mentorer veileder. Implementeringen av utforskende undervisning var basert på lærernes egne erfaringer i klasserommet, og disse erfaringene var utgangspunkt for videre refleksjoner og diskusjoner i workshopene. Målet var at lærerne skulle bli kompetente i bruk av utforskende undervisning i egen praksis. Lærerne i SUN samarbeidet, støttet, og lærte av hverandre. Dette viste seg å være en sterk drivkraft for motivasjonen, noe som må ligge til grunn for å drive utviklingsarbeidet videre (Pickering, Daly, & Pachler, 2007, Svendsen, 2015).

Nye former for undervisningsmetoder som middel for profesjonsutvikling forutsetter engasjement og trygghet i egen profesjon. Tidligere studier viser at lærerens mestring av utforskende undervisningsmetoder er avgjørende for læringsutbyttet blant elever. For å implementere utforskende undervisning i eget klasserom må lærere reflektere over egen praksis. Metoden må også bli forstått av den enkelte utøvende lærer slik at de

mestrer å bruke den på elever (Krajcik, Mamluk & Hug 2001). Lærerne i SUN måtte lære seg hva det betydde å jobbe med utforskende undervisning. Mentorene veiledet dem i undervisningsmetoden slik at de fikk en felles forståelse av hvordan de kunne jobbe i klasserommet. Målet med utforskende undervisning er at elevene selv skal kunne jobbe utforskende gjennom at de får kunnskap om temaet som utforskes og utvikler sine evner til å ta til seg kunnskap. Kommunikasjon med andre gjennom formidling av resultater, drøfting av innhentede data og argumentasjon for tolkninger, er viktige deler av det å jobbe utforskende. Utforskende arbeid kan være teoretisk, praktisk, eller begge deler. SUN ga lærerne nye perspektiver på utforskende undervisning. Lærerne selv forklarer det med at prosjektet var så sterkt knyttet til egen praksis og at det gjorde det lettere å ta i bruk og videreutvikle ny kunnskap. Dette ga rom for profesjonell utvikling sammen med egne kollegaer, og førte til endring i praksis. Lærerne ga

også uttrykk for at ved å samarbeide med kollegaer ble de tryggere i utforskende undervisningsformer, og det var godt å kunne støtte seg til kollegaer om de ble usikre. Lærerne sa at det generelt ble en holdningsendring til det å diskutere fag når de møtte kollegaer, noe som ga dem sterkere tilhørighet til egen fagavdeling på skolen. De fant det svært nyttig å kunne diskutere og reflektere over undervisningsopplegg med egne kollegaer, og dette opplevdes som motiverende i prosessen med å utvikle egne undervisningsopplegg, og gjorde dem mer åpne for nye undervisningsressurser.

En av konklusjonene fra dette forskningsprosjektet var at en hensiktsmessig profesjonsutvikling nås når lærerne får tid og rom for refleksjon og tid til å erfare hvordan ny praksis kan bli utviklet ut fra eksisterende praksis. Det er skolens ledelse som har hovedansvaret for at lærerne skal få dette handlingsrommet. Forholdene må legges til rette for dette arbeidet ved den enkelte skole. Lærere trenger mye forberedelse og tid til å implementere nye tilnæringsmåter i undervisningen. I et skoleutviklingsperspektiv er læring og kompetanseutvikling som skjer gjennom samarbeid med egne kollegaer mer effektivt enn kompetanseutvikling som skjer individuelt, men samarbeid alene er ikke noen garanti for at lærere utvikler sin undervisningspraksis. Lærerne trenger også tid og støtte til dette for å kunne bidra til å utvikle en kultur for læring og utvikling.

Dette forskningsprosjektet viser at det kan utvikles endringer i læreres metodiske og didaktiske kunnskap rundt bruk av utforskende undervisning dersom lærerne selv får definere eget behov for kompetanseutvikling. Lærerne må erfare nytten av ny kunnskap om kompetanseutvikling i skolen skal lykkes.

NOTER

- 1 Svendsen, B. (2016). Teachers experience from a school-based collaborative teacher professional development (TPD) programme: Reported impact on professional development. *Teacher Development*, 20(3), 313-328.
- 2 SUN-prosjektet (Skoleutvikling i naturfag) var et nasjonalt pilotprosjekt som hadde til mål å utvikle modeller for kompetanseutvikling for naturfaglærere. Kompetanseutviklingen tok utgangspunkt i lærernes egen praksis og tok sikte på at lærerne, i et praksisfellesskap på egen skole, videreutviklet egen undervisningspraksis, i retning av mer utforskende naturfagundervisning.

LITTERATUR

- BORKO, H.** (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33 (8), 3-15.
- HARRIS, A., & JONES, M.** (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13 (2), 172-181.
- HEWSON, P.W.** (2007). *Teacher Professional Development in Science*. I: S.K. Abell & N.G. Lederman (red.). *Handbook of Research on Science Education*, 1179-1203. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- KRAJCIK, J., MAMLOK, R., & HUG, B.** (2001). *Modern content and the enterprise of science: Science education in the twentieth century*. I: L. Corno (red.), *Education across a century: The centennial volume*, 205-238. Chicago, IL: National Society for the Study of Education.
- LOUCKS-HORSLEY, S., & MATSUMOTO, C.** (1999). Research on professional development for teachers of mathematics and science: The state of the scene. *School Science and Mathematics*, 99, 258-271.
- OPFER, V.D., & PEDDER, D.** (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.
- PICKERING, J.** (2007). *Teachers' professional development. Not whether or what, but how*. I: J. Pickering, C. Daly & N. Pachler (2007) (red.). *New Designs for Teachers' Professional Learning*, 192-216. University of London: Institute of Education.
- PUTNAM, R.T., & BORKO, H.** (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- SVENDSEN, B.** (2012). *Naturfaglæreres kompetanseutvikling i skolens læringsfellesskap*. Rapport fra SUNT-prosjektet. NTNU: <<http://www.ntnu.no/documents/2004699/584fco43-0898-4d45-b968-b647f470fa1f>>
- SVENDSEN, B.** (2015). Mediating artifact in teacher professional development. *International Journal of Science Education*, 37(11), 1834-1854.
- SVENDSEN, B., & MARION, P.V.** (2014). A school-based teacher professional development programme for science teachers: Participants reports on perceived impact over time. I: *Science education research for evidence-based teaching and coherence in learning* (Proceedings of the ESERA 2013 Conference). Nicosia, Cyprus: ESERA 2014 ISBN 978-9963-700-77-6. NTNU: <<http://www.esera.org/media/esera2013/ESERA%202013%20paper%20Svendsen%20van%20Marion%20%2010%2010%20FEBR%202014.pdf>>
- TIMPERLEY, H., WILSON, A., BARRAR, H., & FUNG, I.** (2007). *Teacher professional learning and development*. Best Evidence Synthesis Iteration [BES]. International Academy of Education. International Bureau of education.
- TYTLER, R.** (2007). School Innovation in Science: A Model for Supporting School and Teacher Development. *Research in Science Education*, 37, 189-216.
- VESCIO, V., ROSS, D., & ADAMS, A.** (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.
- WATSON, R., & MANNING, A.** (2008). Factors Influencing the Transformation of New Teaching Approaches from a Programme of Professional Development to the Classroom. *International Journal of Science Education*, 30 (5), 689- 709.



Bodil Svendsen er prosjektleder ved Talentsenteret ved Vitensenteret i Trondheim. Hun har arbeidet 17 år i skolen, hovedsakelig i videregående skole, og 11 år ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU. Bodil har doktorgrad i naturfagdidaktikk med fokus på utforskende naturfagundervisning. Hun er også medforfatter i Senit, Gyldendals læreverk i naturfag for videregående opplæring. bodil@vitensenteret.com

Skolefrukt til elevene – flere muligheter!

For skoleåret 2017/2018 er det tilbud om Skolefrukt til alle norske grunnskoler subsidiert av staten. Det kan enten være foreldrebetalt ordning eller at skolen oppretter felles bestilling som blir betalt av kommunen, skolen, FAU eller andre.

Selv om det er abonnementsordning som tilbys til grunnskoler nå, så er det fullt mulig å ha gratis frukt til alle elevene på skolen. Staten subsidierer Skolefrukt med kr. 1,50, som er 1/3 av prisen til fruktleverandør. Pris til kommune, skole, foresatte eller andre blir derfor kroner 3,- (inkl. mva).

Dersom budsjettene ikke strekker til for frukt hver dag kan en for eksempel **ha frukt/grønnsaker to til tre dager per uke**. Skolen oppretter da et felles abonnement gjennom Skolefrukt.no som består av en fast bestilling på antall frukt/grønnsaker som skolen skal ha per dag, og skolen får faktura direkte fra lokal skolefruktleverandør basert på levert vare etter hver måned. Skolen kan justere antall dager per uke og/eller den faste bestillingen gjennom hele semesteret, og kan også gjøre midlertidige endringer dersom for eksempel mange av elevene på skolen skal på dagstur.

For mer informasjon. Se www.skolefrukt.no, ta kontakt med oss på support@skolefrukt.no eller ring vårt kundesenter på telefon: 815 20 123.



Eksempler på kostnad per skoleår:

Årlig kostnad for Skolefrukt med levering over 38 uker . Pris kr. 3,- inkl. mva og frakt til skolen Beregnet med ulike elevtall og at bestilling er 90 % av elevmassen.					
Elever på skolen	60	100	200	300	400
Bestilling Skolefrukt (90 %)	54	90	180	270	360
2 ganger per uke	12 312	20 520	41 040	61 560	82 080
3 ganger per uke	18 468	30 780	61 560	92 340	123 120
4 ganger per uke	24 624	41 040	82 080	123 120	164 160
5 ganger per uke	30 780	51 300	102 600	153 900	205 200

Grunnskolen og videregående skole

Trivsel og stress blant lærere

■ AV EINAR M. SKAALVIK OG SIDSEL SKAALVIK

Lærere opplever en stor grad av stress og utmattelse, men rapporterer samtidig om en høy grad av trivsel og engasjement i arbeidet. Arbeidsmiljøet lærerne møter, varierer sterkt fra skole til skole, og er med på å bestemme lærerens trivsel og mestringsforventninger.

Forskning på lærernes arbeidsvilkår, lærernes opplevelse av arbeidet og deres opplevelse av arbeidsmiljøet har fått økende oppmerksomhet de siste 10–15 årene. En årsak til den økende oppmerksomheten er at forskning i flere land viser at svært mange lærere forlater yrket, særlig tidlig i karrièren og gjennom førtidspensjon. Eksempelvis viser Chang (2009) at nær 40 % av lærerne i USA forlater yrket i løpet av de første fem årene, mens Køber, Risberg og Texmon (2005) fant at bare omkring 60 % av utdannede lærere under 67 år i Norge arbeidet i utdanningssektoren.

En av grunnene til at så mange lærere forlater yrket, er at det er et av de yrkene med høyest grad av stress og utbrenthet (eks. Stoeber og Rennert, 2008; Liu og Onwuegbuzie, 2012). Stress hos lærere blir definert som negative eller ubehagelige emosjoner som skyldes aspekter ved arbeidet som lærer (Collie, Shapka og Perry, 2012; Kyriacou, 2001). Lærerforskningen viser at vedvarende stress har en rekke uheldige konsekvenser (stressreaksjoner), blant annet lavere forventninger om å mestre oppgavene (mestringsforventning), lavere trivsel, mindre engasjement, utbrenthet og økt motivasjon for å forlate yrket (Collie m.fl., 2012; Klassen m.fl., 2013; Skaalvik og Skaalvik, 2011a).



Forskerne har pekt på en rekke stressfaktorer i læreryrket. Noen av disse er spesifikke for læreryrket, mens andre faktorer kan observeres i mange yrker. Av stressfaktorer som mange forskere har identifisert blant lærerne, kan vi nevne: arbeidsmengde og tidspress, disiplinproblemer, uklare rolleforventninger, mangel på medinnflytelse på beslutninger på skolenivå, manglende anerkjennelse, lav lønn og konflikter med kolleger, skolens ledelse eller foreldre (se Betoret, 2009; Fernet m.fl., 2012; Klassen og Chiu, 2011; Skaalvik og Skaalvik, 2011a).

Selv om forskningen på lærernes opplevelse av arbeidet har fokusert mest på stress og konsekvenser av stress, viser den også at de aller fleste lærere trives med arbeidet og er engasjert i undervisningen. I en undersøkelse av 2249 norske lærere svarte for eksempel 77 prosent av lærerne at de trivdes godt, mens bare 4 % svarte at de ikke trivdes (Skaalvik & Skaalvik, 2009). I en intervjuundersøkelse av 36 lærere fant vi fem hovedkategorier av motivasjonsfaktorer eller trivselsfaktorer: (1) selve undervisningen, samværet med elevene og det å se at elevene lærer og utvikler seg, (2) opplevelse av mestring, som også er knyttet til å se at elevene lærer og er motivert for skolearbeidet, (3) variasjon i arbeidet, (4) autonomi, og (5) samarbeid med kolleger (Skaalvik og Skaalvik, 2012).

Resultatene fra lærerforskingen kan synes paradoksale. De vitner både om høy trivsel og høyt stressnivå. Disse resultatene var utgangspunktet for den undersøkelsen vi skal presentere her. Undersøkelsen hadde flere formål:

- å kartlegge lærernes opplevelse av arbeidet og arbeidsforholdene
- å se nærmere på variasjonen mellom skoler
- å analysere sammenhenger mellom (a) stressfaktorer og motivasjonsfaktorer og (b) mestringsforventning, trivsel, symptomer på utbrenthet og ønske om å forlate yrket.

Den foreliggende undersøkelsen

I april og mai 2016 gjennomførte vi en undersøkelse hvor det deltok 1145 lærere fra grunnskolen

og videregående skole. Det ble trukket et tilfeldig utvalg på 32 skoler (10 videregående skoler og 22 grunnskoler) fra fire fylker i Midt-Norge og Nord-Norge. Alle lærerne på disse skolene ble invitert til å delta gjennom å fylle ut et spørreskjema. Av disse deltok 81 % (N = 1145).

Undersøkelsen ble gjennomført som en survey. Lærerne fylte ut et spørreskjema hvor de tok stilling til ulike utsagn og spørsmål. Hver variabel, for eksempel trivsel, ble målt gjennom tre til ni utsagn. Eksempler på utsagn er vist i tabell 1–4. På de fleste utsagnene svarte lærerne ved å markere grad av enighet eller uenighet i hvert utsagn på en seksdelt skala fra «Helt uenig» (1) til «Helt enig» (6).

Lærerne fra videregående skole besvarte også det samme spørreskjemaet i september 2015, noe som gjorde det mulig å kontrollere om tidspunktet på året hadde betydning for svarene. I videregående skole fant vi ingen betydelige forskjeller i resultatene i september og april/mai, og vi presenterer derfor bare resultater fra april/mai i denne artikkelen.

Undersøkelsen ble gjennomført med økonomisk støtte fra Utdanningsforbundet.

Resultater

Trivsel, engasjement, tilhørighet og mestringsforventning

Resultatene viste høy grad av trivsel, engasjement og tilhørighet til skolen. Det er eksemplifisert gjennom svarfordelingen på tre utsagn om trivsel (se tabell 1). Tabell 1 viser at svarfordelingen varierer noe med hvordan utsagnene er formulert. Likevel er helhetsbildet at lærerne har høy trivsel i arbeidet. Eksempelvis markerte 87 prosent av lærerne klar enighet i at de trivdes med å være

Tabell 1. Svarfordelinger på tre utsagn om trivsel

Svarfordeling	Jeg trives med å være lærer	Jeg gleder meg til hver dag på skolen	Arbeidet som lærer er utrolig givende
1 Helt uenig	0,0 %	0,7 %	0,1 %
2	0,9 %	2,4 %	0,6 %
3	1,6 %	7,4 %	3,0 %
4	10,6 %	21,3 %	13,9 %
5	31,8 %	40,5 %	35,8 %
6 Helt enig	55,2 %	27,8 %	46,6 %

Tabell 2. Svarfordelinger på tre utsagn om stress, to utsagn om utmattelse og to utsagn om kynisme

Svarfordeling	Arbeidet som lærer er stressende	En lærer må alltid være i beredskap	Jeg opplever mye stress i arbeidet	Jeg føler meg utslitt av skolearbeidet	Jeg føler meg uttappet på slutten av skoledagen	Noen ganger bryr jeg meg egentlig ikke om hvordan det går med enkelte av elevene mine	Det hender stadig oftere at jeg snakker negativt om elevene
1 Helt uenig	4,5 %	1,6 %	2,5 %	20,0 %	7,9 %	71,5	60,1
2	10,6 %	5,8 %	9,8 %	27,6 %	14,6 %	17,7	30,1
3	12,5 %	8,1 %	11,9 %	21,3 %	17,1 %	6,3	6,0
4	25,1 %	18,4 %	26,6 %	19,6 %	26,7 %	2,6	2,6
5	28,9 %	35,7 %	33,0 %	7,9 %	25,0 %	1,6	0,8
6 Helt enig	18,4 %	30,4 %	16,3 %	3,5 %	8,8 %	0,3	0,3

lærer. Tilsvarende resultater fant vi for tilhørighet til skolen og engasjement i arbeidet, noe som forsterker bildet av at det store flertallet av lærere trives i arbeidet.

Forventning om å mestre ulike oppgaver og aspekter ved lærerrollen, for eksempel å forklare fagstoff slik at elevene forstår det, ble målt ved bruk av en 7-delt skala fra «Absolutt ikke sikker» på å mestre spesifiserte oppgaver (1) til «Helt sikker» (7). Vi fant høye middelveier (mellom 4,5 og 5,6) for mestringsforventning knyttet til seks ulike områder: «forklaring av fagstoff», «samarbeid med kolleger», «motivering av elevene», «å holde ro og orden», «tilpassing av undervisningen til elevenes forutsetninger» og «takle uventede utfordringer». De laveste mestringsforventningene ble funnet for «motivering av elevene» og for «tilpassing av undervisningen».

Stress, utmattelse og kynisme

Det mest entydige resultatet fra tidligere forskning om lærernes arbeidssituasjon, er at den er stressende, at svært mange lærere føler seg utmattet av arbeidet og at noen av disse utvikler tendenser til utbrenthet. De viktigste kjennetegnene på utbrenthet er utmattelse og kynisme. Utmattelse vil si å føle seg tappet for krefter, føle seg utslitt og ut-tappet, mens kynisme vil si at en ikke lenger har overskudd til å bry seg om eller å ivareta elever eller kolleger.

Også i den foreliggende undersøkelsen ga flertallet av lærerne uttrykk for at de opplevde mye

stress i arbeidet (se tabell 2). Også her varierte svarene med hvordan vi formulerte utsagnene, og særdeles mange lærere (to av tre) ga uttrykk for at de alltid måtte være i beredskap. Over tid kan stress og det å være i beredskap være utmattende. Det er likevel ikke slik at alle lærere som opplever stress i arbeidet, reagerer med utmattelse og utbrenthet. Det går også fram av tabell 2. Men tabellen viser at over halvparten av lærerne i undersøkelsen svarte bekreftende på at de følte seg ut-tappet på slutten av skoledagen, og nær en av tre lærere bekreftet at de følte seg utslitt av skolearbeidet.

Den høye graden av stress og utmattelse ga seg likevel ikke utslag i kynisme. Det store flertallet av lærere, over 95 prosent, markerte klar uenighet i utsagn som indikerer kynisme. Disse resultatene vitner om en profesjonell yrkesgruppe med stor omsorg for elevene.

Lærernes beskrivelse av skolemiljøet og arbeidsforholdene (motivasjonsfaktorer og stressfaktorer)

Resultatene så langt viser at lærerne som gruppe trives og er motivert for arbeidet, men at de også opplever mye stress og at mange føler seg utmattet av arbeidet. Et sentralt spørsmål er hva det er som motiverer lærerne (motivasjonsfaktorer) og hva som fører til stress (stressfaktorer). Vi skal først se på lærernes vurdering av i hvilken grad fem potensielle motivasjonsfaktorer og fire stressfaktorer er til stede i skolemiljøet. Deretter skal vi analysere

hvilke motivasjonsfaktorer og hvilke stressfaktorer som faktisk predikerer trivsel og stress.

De potensielle motivasjonsfaktorene og stressfaktorene er vist i tabell 3. Registreringen ble gjort ved at lærerne tok stilling til en rekke utsagn på en seksdelt sværskala fra «Helt uenig» (1) til «Helt enig» (6). Unntakene fra dette var tidspress og autonomi, hvor det ble brukt en femdelt skala fra «Helt uenig» (1) til «Helt enig» (5). Tabell 3 viser gjennomsnittresultater for lærernes vurdering av arbeidsmiljøet på skolene.

Alle de fem potensielle motivasjonsfaktorene ble vurdert i høy grad å være til stede i skolehverdagen. Det gjaldt i særlig grad de relasjonelle forholdene ved skolene, som lærerne vurderte som svært positive. Forholdet kollegene imellom og forholdet til skolens ledelse hadde middelverdier på 5,3 og 4,9 på en seksdelt skala. Også for kollektiv kultur og verdisamsvar viser tabell 3 høye middelverdier på henholdsvis 4,4 og 4,8.

Det viser at flertallet av lærerne opplever at det er felles oppfatninger av mål, verdier og virkemidler ved skolen. For å illustrere hva en middelverdi på 4,8 på en seksdelt skala betyr, kan vi se på «Verdisamsvar» – om den enkelte lærer opplever at de rådende målene og verdiene ved skolen er forenlige med sine egne verdier. Ett av utsagnene som ble brukt for å måle opplevelse av verdisamsvar, var: «Jeg føler at jeg er på en skole som deler min oppfatning av hva som er god undervisning.» Her markerte 92,6 % av lærerne at de var fra svakt til sterkt enig i utsagnet (svarkategori 4-6), og 72,2 prosent markerte klar enighet (svarkategori 5 og 6). Men det betyr også at nær 10 prosent av lærerne opplever mangel på verdisamsvar. Hva det betyr for disse lærernes mestringsforventninger og trivsel, skal vi se på nedenfor (se «Sammenheng mellom opplevd skolemiljø, lærernes mestringsforventninger, trivsel, symptomer på utbrenthet og ønske om å slutte»).

Tabell 3. Middelverdier for svar på ulike utsagn om arbeidsmiljøet på skolene

Variabler	Sværskala	Antall utsagn i skalaen	Middelverdier	Eksempler på utsagn som lærerne tok stilling til
MOTIVASJONSFAKTORER				
Positivt og støttende kollegialt miljø	1-6	3	5,3	Forholdet blant kollegene på denne skolen er preget av vennlighet og omtanke for hverandre
Positivt forhold til skolens ledelse	1-6	3	4,9	Samarbeidet med min nærmeste ledelse er preget av gjensidig respekt og tillit
Kollektiv kultur	1-6	3	4,4	Lærerne på denne skolen har en felles oppfatning av i hvilken retning skolen skal utvikles
Verdisamsvar	1-6	3	4,8	Jeg føler at jeg er på en skole som deler min oppfatning av hva som er god undervisning
Autonomi	1-5	6	3,8	Jeg har stor grad av frihet til å gjennomføre undervisningen slik jeg finner det hensiktsmessig
STRESSFAKTORER				
Disiplinproblemer	1-6	3	3,2	Min undervisning forstyrres ofte av utagerende elever
Stor spredning	1-6	3	5,2	I min elevgruppe er det stor avstand mellom de flinkeste og svakeste elevene
Tidspress og arbeidsmengde	1-5	5	4,0	Arbeidsdagen for en lærer tar aldri slutt
Lav motivasjon blant elevene	1-6	4	3,0	Det er vanskelig å få elevene til å arbeide seriøst med skolefagene

To av de potensielle stressfaktorene skilte seg ut ved høye middelværdier. Middelværdien for «stor spredning» (stor variasjon i elevenes forutsetninger) var 5,2 på en seksdelt skala, og middelværdien for «tidspress og arbeidsmengde» var 4,0 på en femdelt skala. Dette er meget høye verdier som vitner om at lærerne opplever stor variasjon i elevenes forutsetninger og et stort tidspress. Eksempelvis markerte 72 prosent av lærerne at de var helt eller delvis enig i utsagnet: «Arbeidsdagen for en lærer tar aldri slutt», og 70 prosent markerte enighet i utsagnet «Dagene på skolen er hektiske – det er aldri tid til å roe ned». Begge disse stressfaktorene ble opplevd av en noe større andel av lærerne i grunnskolen enn i videregående skole.

Middelværdiene for «disiplinproblemer» og «lav motivasjon blant elevene» var noe lavere – henholdsvis 3,2 og 3,0. Men det betyr at mange lærere opplever å ha disiplinproblemer og at elevene viser lav motivasjon for skolearbeidet. Det kan illustreres ved å se på svarfordelingen for to av utsagnene om disiplinproblemer og to av utsagnene om lav motivasjon blant elevene (se tabell 4). Igjen ser vi at svarfordelingen varierer med hvordan en formulerer utsagnene. Tabell 4 illustrerer også at middelværdier på omkring tre på en seksdelt skala ikke kan bagatelliseres. Omkring én av tre lærere bekreftet at de ofte forstyrres av utagerende elever, mens over halvparten av lærerne svarte bekræftende på at de bruker mye tid og krefter på å kontrollere elevenes atferd. Det stemmer godt med at lærerne føler at de alltid må være i beredskap (se tabell 2).

Foreløpig oppsummering

Resultatene vitner om at de fleste lærerne opplever et *positivt og støttende sosialt miljø* ved skolen. Det gjelder både forholdet til kolleger og forholdet til skolens ledelse. Flertallet av lærerne opplever også det vi har betegnet som en kollektiv kultur og verdisamsvar (stor grad av enighet om mål, verdier og virkemidler).

Resultatene vitner videre om at de største utfordringene lærerne møter, er *høyt tidspress* og *stor variasjon i elevenes læreforutsetninger*, men svært mange lærere rapporterer også disiplinproblemer og lav motivasjon blant elevene. Disiplinproblemene viser seg ikke alltid i bråk og uro, men også i at lærerne må bruke mye tid og krefter på å holde ro og orden.

Ser vi på lærernes generelle opplevelse av arbeidet, uten å knytte den til bestemte forhold i arbeidsmiljøet, vitner resultatene om at de fleste lærerne har *høy trivsel* i arbeidet, *føler høy tilhørighet* til skolen sin og har *høyt engasjement* i undervisningen. Samtidig viser resultatene at svært mange lærere opplever *stress i arbeidet* og at dette for mange fører til en følelse av *utmattelse*. Denne kombinasjonen av trivsel og engasjement på den ene siden og stress og utmattelse på den andre siden kan synes paradoks, men stemmer godt med tidligere forskning i grunnskolen (Skaalvik og Skaalvik, 2009).

Lærerne har høye forventninger om å mestre arbeidet. Men for to aspekter ved arbeidet er forventningene om mestring relativt lave. Det gjelder tilpassing av undervisningen og å motivere

Tabell 4. Svarfordelinger på utsagn om disiplinproblemer og lav motivasjon blant elevene

Svarfordeling	Jeg bruker mye tid og krefter på å kontrollere elevenes atferd	Min undervisning forstyrres ofte av utagerende elever	Mange av mine elever viser liten interesse for skolearbeidet	Det er vanskelig å få alle elevene til å arbeide seriøst med skolefagene
1 Helt uenig	7,4 %	21,5 %	11,9 %	6,7 %
2	19,5 %	30,3 %	30,7 %	20,2 %
3	16,3 %	14,9 %	20,9 %	18,9 %
4	25,5 %	16,5 %	21,5 %	23,8 %
5	19,6 %	11,6 %	10,7 %	20,3 %
6 Helt enig	11,6 %	5,3 %	4,3 %	10,2 %



Fotomontasje: fotolia.com/melkeveien

elevene. Vår vurdering er derfor at dette er to områder som bør styrkes både i lærerutdanningen og i etterutdanning av lærere.

Sammenheng mellom opplevd skolemiljø og lærernes mestringsforventninger, trivsel, symptomer på utbrenthet og ønske om å slutte

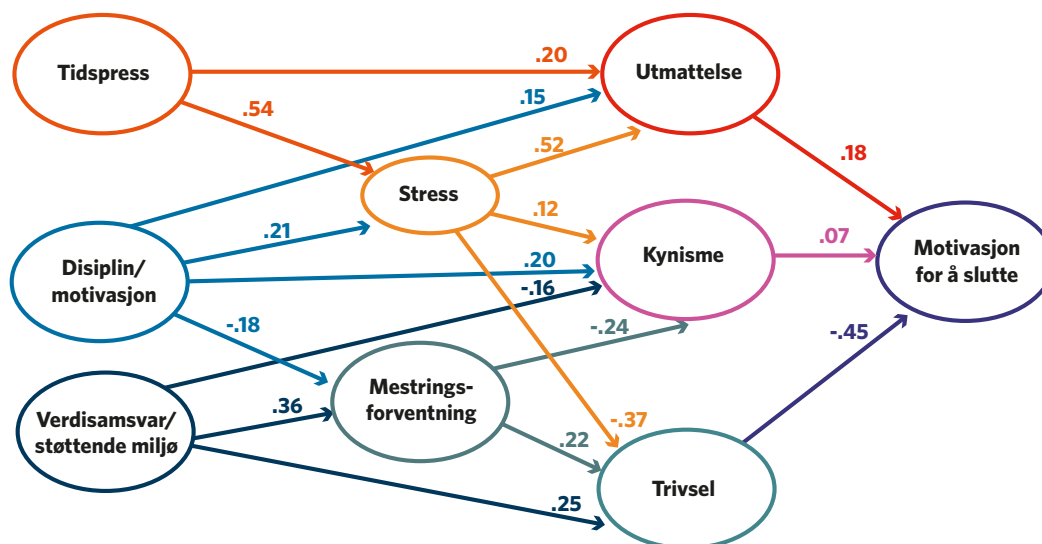
Tabell 3 og 4 gir et bilde av i hvilken grad lærerne opplever at de spesifiserte motivasjonsfaktorene og stressfaktorene er til stede i skolehverdagen. De gir likevel ikke noen indikasjon på hva disse faktorene betyr for lærernes mestringsforventninger, trivsel, symptomer på utbrenthet og ønske om å slutte. Sammenhenger mellom opplevd skolemiljø og lærernes mestringsforventninger, trivsel, symptomer på utbrenthet og ønske om å slutte er derimot vist i figur 1. Figuren viser resultatet av en sti-analyse. Utgangspunktet for sti-analysen er en teoretisk modell av relasjoner mellom variablene. Analysen viser styrken av relasjonene mellom variablene når det er kontrollert for andre variabler i modellen. Tallene i figuren representerer

regresjonskoeffisienter, som teoretisk kan variere fra -1 til $+1$. Bare statistisk signifikante koeffisienter er inkludert i figur 1.

For å forenkle modellen har vi slått sammen motivasjonsfaktorer og stressfaktorer som korrelerer høyt. Disiplinproblemer og lav elevmotivasjon er slått sammen til én stressfaktor, mens støttende kollegialt miljø, positivt forhold til skolens ledelse, kollektiv kultur og verdisamsvar, som er høyt interkorrelert, er slått sammen til én motivasjonsfaktor som vi betegner som «verdisamsvar og støttende sosialt miljø». Disse forenklingene av modellen gjør den lettere å lese, men gir samtidig et grovt bilde av betydningen av forholdene i arbeidsmiljøet. I analysene ble det kontrollert for skoletrinn (grunnskolen og videregående skole).

Figur 1 viser at både tidspress og disiplinproblemer/lav elevmotivasjon predikerer stress og utmattelse. Sammenhengen mellom disse stressfaktorene og utmattelse er delvis indirekte, som et resultat av økt stress. Til sammen forklarer disse variablene 53 % av variasjonen i lærernes

Figur 1. Empirisk modell av sammenhenger mellom variabler i undersøkelsen



opplevelse av utmattelse. Tidspress, disiplinproblemer og lav elevmotivasjon framstår som de enkeltfaktorene i skolen som i sterkest grad forklarer lærernes opplevelse av stress og utmattelse, også når en inkluderer flere stressfaktorer i analysene (se Skaalvik & Skaalvik, 2016).

Lærere som opplever store disiplinproblemer og lav motivasjon blant elevene, har lavere mestringsforventninger enn lærere som opplever mindre av disse problemene, mens tidspresset ikke er signifikant relatert til mestringsforventning. Det tyder på at de stressfaktorene som har størst negativ betydning for lærernes mestringsforventninger, er stressfaktorer knyttet til elevene og forholdet til elevene.

Lærere som opplever et positivt og støttende forhold til kolleger, inkludert verdisamsvar, har høyere mestringsforventninger og trivsel og lavere depersonalisering eller kynisme, som er ett av de tradisjonelle kriteriene på utbrenthet. Dette tyder på at et støttende sosialt miljø og en følelse av at egne verdier har støtte i miljøet, øker mestringsforventning og trivsel, men også at et støttende miljø kan virke som en buffer mot utbrenthet. Betydningen av mestringsforventning framgår også tydelig av figur 1 – vår tolkning er at høye

mestringsforventninger bidrar til økt trivsel og lavere grad av kynisme.

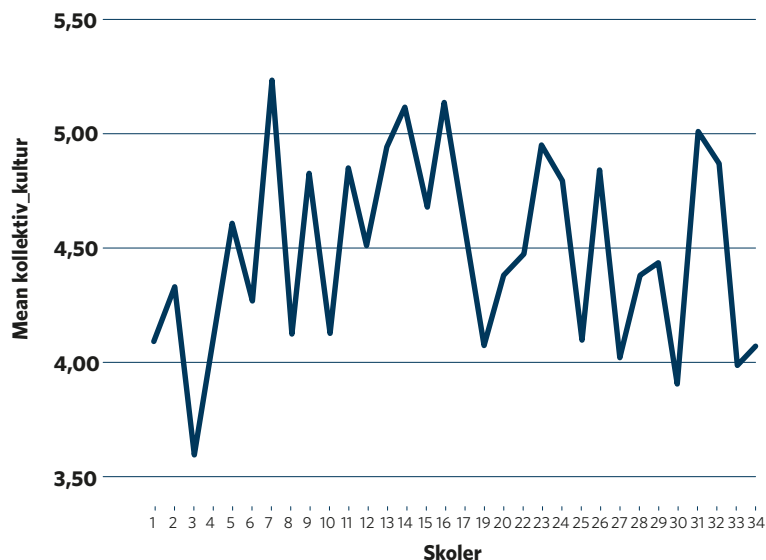
Vi fant ingen direkte sammenhenger mellom motivasjonsfaktorene eller stressfaktorene i arbeidsmiljøet og lærernes motivasjon for å slutte. Vi fant derimot indirekte sammenhenger. Det betyr at betydningen av stressfaktorene og motivasjonsfaktorene for ønsket om å slutte som lærer er indirekte – via stress, mestringsforventning, trivsel og symptomer på utbrenthet. Den sterkeste sammenhengen med motivasjon for å slutte fant vi for trivsel. Her fant vi en sterk negativ sammenheng, som tyder på at trivsel gir den sterkeste motivasjonen for å fortsette som lærer.

Resultatene som er vist i figur 1, bekrefter de første analysene vi gjorde av lærerne i videregående skole, basert på data fra september 2016 (se Skaalvik og Skaalvik, 2016, 2017).

Store forskjeller mellom skolene

Lærerne i denne undersøkelsen var hentet fra 10 videregående skoler og 22 grunnskoler. Selv om antallet skoler er lavt, vitner resultatene om svært store variasjoner skolene imellom. Det gjelder både for grunnskolene og de videregående skolene. Det kan vi eksemplifisere ved å se på to

Figur 2. Middelerverdier for kollektiv kultur for skolene i undersøkelsen



av variablene i undersøkelsen: lærernes forhold til skolens ledelse og deres vurdering av kollektiv kultur ved skolene. Begge disse variablene ble målt på en seksdelt skala hvor høye verdier representerte positive vurderinger av forholdet til ledelsen og høy grad av kollektiv kultur. Middelerverdiene for lærernes forhold til skolens ledelse varierte sterkt fra skole til skole – fra 3,7 til 5,7 på en seksdelt skala, mens middelerverdiene for kollektiv kultur varierte fra 3,7 til 5,4, også på en seksdelt skala (se figur 2). Tilsvarende variasjoner ble funnet for de fleste variablene som er omtalt ovenfor. Den store variasjonen mellom skolene er urovekkende. Den viser at det miljøet og den kulturen lærerne møter, er avhengig av hvilken skole de underviser på.

Forskjeller mellom grunnskolen og videregående skole

Vi analyserte forskjeller mellom opplevelsen til lærerne i grunnskolen og lærerne i videregående skole for alle variablene vi registrerte. Vi brukte Cohens effektstørrelse (forskjellen mellom middelerverdiene delt på standardavvik) som mål på om forskjeller var signifikante. For de fleste variablene fant vi ingen signifikante forskjeller. Det gjaldt for eksempel variablene trivsel, engasjement,

mestringsforventning, tilhørighet, utmattelse, kynisme, forhold til kolleger, og verdisamsvar. For fem av variablene fant vi små til moderate forskjeller med effektstørrelse omkring 0,5 (se tabell 5).

Lærerne i grunnskolen rapporterte høyere tidspress og stress enn lærerne i videregående skole, men også sterkere kollektiv kultur. En interessant forskjell var at lærerne i grunnskolen rapporterte mer disiplinproblemer enn lærerne i videregående skole, mens lærerne i videregående skole rapporterte sviktende motivasjon for skolearbeidet blant elevene som et større problem enn lærerne i grunnskolen. En mulig tolkning av dette

Tabell 5. Middelerverdier og effektstørrelse for variabler hvor det var signifikante forskjeller mellom lærere i grunnskolen og i videregående skole

Skole	Tidspress	Kollektiv kultur	Disiplinproblemer	Lav motivasjon blant elevene	Opplevelse av stress
Grunnskolen	4,14	4,54	3,39	2,78	3,67
Videregående skole	3,84	4,14	2,70	3,34	3,24
Effektstørrelse	0,43	0,53	0,55	0,46	0,49

er at sviktende motivasjon for skolearbeidet gir seg andre utslag enn utagerende og forstyrrende atferd når elevene blir eldre. Eldre elever kan reagere med å melde seg ut mentalt eller fysisk, ikke engasjere seg i skolearbeidet og å holde på med andre ting enn skolearbeid.

Konklusjoner og drøfting

Stress og utmattelse

Denne undersøkelsen vitner om høy grad av stress og utmattelse blant lærerne. Dette bekrefter også resultater fra tidligere norsk og internasjonal forskning. Derimot viser denne undersøkelsen at lærerne, til tross for mye stress og utmattelse, ikke har utviklet depersonalisering eller kyniske holdninger til elevene. Dette vitner om at lærerne er en yrkesgruppe med klare yrkesetiske verdier, og stemmer godt med tidligere forskning som viser at en viktig motivasjon for å arbeide som lærer, er å arbeide med barn og unge og å bidra til en positiv utvikling hos elevene (se Skaalvik og Skaalvik, 2012). Resultatet reiser også tvil om forestillingen om at utbrenthet er hyppig blant lærerne. Holder vi oss til den mest vanlige definisjonen av utbrenthet som en kombinasjon av utmattelse og kynisme, ser vi at bare ett av disse kriteriene er framtrødende hos lærerne i denne undersøkelsen. En foreløpig konklusjon er derfor at stress og utmattelse forekommer ofte blant lærerne, men at dette bare i sjeldne tilfeller fører til utbrenthet. Men det er viktig å understreke at høy grad av stress og utmattelse blant lærerne er alvorlig, både for lærerne og for elevene. Derfor er det viktig å se på årsakene til stress og utmattelse.

Arbeidsmengde og tidspress var den klart viktigste årsaken til stress og utmattelse. Dernest er disiplinproblemer og elever som viser lav motivasjon for skolearbeidet, en viktig årsak til stress og utmattelse. Disse resultatene bekrefter hva lærerne lenge har gitt uttrykk for, og at virkningsfulle tiltak som reduksjon i arbeidsoppgaver og økt lærertettighet ikke er blitt iverksatt. I stedet har lærerne over flere år fått stadig nye oppgaver og blitt fortalt at klassestørrelse ikke har noen betydning for elevenes læringsutbytte. Samtidig må vi stille spørsmål om lærerutdanningen har hatt tilstrekkelig fokus

på at lærerstudentene trenger kunnskap om hva som motiverer elevene til å yte innsats. Uten en slik kunnskap vil mange lærere kunne oppleve å komme til kort i møte med elevene.

For å forenkle figur 1 ble «Stor spredning i elevenes kunnskaper og forutsetninger» ikke inkludert i figuren. Analysene viste imidlertid at variasjonen i elevenes forutsetninger ikke bidro til å øke stress og utmattelse blant lærerne. Det er et interessant funn, etter som lærerne vurderte spredningen som svært stor. Igjen kan dette vitne om profesjonelle og yrkesetiske holdninger blant lærerne – elevene er ulike og det er noe en må forholde seg til som lærer. Men det kan også bety at spredningen i elevenes forutsetninger har betydning for stress og utmattelse i den grad det fører til tidspress og problemer med å motivere alle elevene for skolearbeidet. Denne konklusjonen styrkes ved at lærere som rapporterte stor spredning i elevenes forutsetninger, også rapporterte høyere tidspress og større problemer med elevenes motivasjon.

Trivsel

Til tross for at mange lærere rapporterte om stress og utmattelse i arbeidet, fant vi høy trivsel, engasjement og tilhørighet hos de fleste lærerne. Viktige trivselsfremmende faktorer er et støttende sosialt miljø og enighet om mål, verdier og virkemidler i undervisningen. Det bør derfor være et sentralt lederansvar å arbeide for å fremme et godt sosialt miljø og en kollektiv kultur med en felles forståelse av skolens mål og verdier. Samtidig er det viktig å redusere stress blant lærerne, fordi stress bidrar til lavere trivsel. Undersøkelsen vitner også om at trivsel er helt avgjørende for lærernes motivasjon for å fortsette i arbeidet.

Forskjeller mellom skolene

For mange av variablene i denne undersøkelsen fant vi store forskjeller mellom skolene. Av plasshensyn har vi i figur 2 illustrert forskjellen mellom skolene for én av variablene, kollektiv kultur. Selv om vi i denne undersøkelsen har for få skoler til å trekke sikre konklusjoner, ser vi en tendens til en opphopning av problemer på noen skoler og

en opphoping av motivasjonsfaktorer på andre skoler. På skoler med høy kollektiv kultur ser vi for eksempel en tendens til positive vurderinger av verdisamsvar, trivsel, tilhørighet og mestringsforventning. Samtidig finner vi på disse skolene en tendens til mindre stress og utmattelse og lavere ønsker om å slutte.

Forskjellen mellom skolene, men også tendensen til en systematikk i forskjellene, er urovekkende. Det betyr at det arbeidsmiljøet som lærerne møter, men trolig også det læringsmiljøet elevene møter, varierer sterkt fra skole til skole. Det er en konklusjon vi tør å trekke uten reservasjoner. Hva variasjonene mellom skolene skyldes og hvor systematiske forskjellene mellom skolene er, har vi for få skoler med i undersøkelsen til å trekke sikre konklusjoner om. Det ser imidlertid ut til at lærere på skoler som har utviklet en kollektiv kultur, som inkluderer en felles oppfatning av mål, verdier og normer, gir de mest positive vurderingene av arbeidet og arbeidsmiljøet. Det viser etter vår vurdering betydningen av en skoleledelse som legger hovedvekten på pedagogisk ledelse – på utvikling av skolekulturen og på å fremme en felles oppfatning av mål og verdier. Det betyr ikke en uniformering av undervisningen. Det betyr ikke at alle må bruke de samme arbeidsformene, men alle bør dele de samme målene og verdiene for opplæringen.

LITTERATUR

- BETORET, F.D.** (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29, 45–68.
- CHANG, M.L.** (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193–218. doi:10.1007/s10648-009-9106-y
- COLLIE, R.J., SHAPKA, J.D., & PERRY, N.E.** (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1189–1204. doi:10.1037/a0029356
- FERNET, C., GUAY, F., SENÉCAL, C., & AUSTIN, S.** (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28, 514–525.
- KLASSEN, R., & CHIU, M.M.** (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 114–129. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- KLASSEN, R., WILSON, E., SIU, A.F.Y., HANNOK, W., WONG, M.W., WONGSRI, N., SONTISAP, P., PIBULCHOL, C., BURANACHAITAVEE, Y., & JANSEM, A.** (2013). Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1289–1309. doi:10.1007/s10212-012-0166-x
- KÖBER, T., RISBERG, T., & TEXMON, T.** (2005). *Hvor jobber førskolelærere og lærere?* Retrieved from the Statistics Norway website: <http://www.ssb.no/emner/04/sa_undanning/arkiv/sa74/kap-11.pdf>
- LIU, S., & ONWUEGBUZIE, A.J.** (2012). Chinese teachers' work stress and their turnover intention. *International Journal of Educational Research*, 53, 160–170. doi:10.1016/j.ijer.2012.03.006
- SKAALVIK, E.M. & SKAALVIK, S.** (2009). Trivsel, stress og utmattelse blant lærere: En paradoksal kombinasjon. *Bedre skole*, 1, 30–37.
- SKAALVIK, E.M., & SKAALVIK, S.** (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 7, 1785–1799.
- SKAALVIK, E.M., & SKAALVIK, S.** (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029–1038.
- SKAALVIK, E.M., & SKAALVIK, S.** (2012). *Skolen som arbeidsplass*. Oslo, Universitetsforlaget.
- SKAALVIK, E.M., & SKAALVIK, S.** (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 7, 1785–1799.
- SKAALVIK, E.M. & SKAALVIK, S.** (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*.
- STOEBER, J., & RENNERT, D.** (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21, 37–53. doi:10.1080/10615800701742461



Einar M. Skaalvik er professor emeritus i pedagogikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) og seniorforsker ved NTNU Samfunnsforskning. Han har utført forskning på flere områder innenfor pedagogisk psykologi og didaktikk.



Sidsel Skaalvik er professor emerita i spesialpedagogikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) og seniorforsker ved NTNU Samfunnsforskning. Hennes forskning har vært rettet mot lese- og skrivevansker, selvpoppfatning, motivasjon, elevenes læringsmiljø og lærernes arbeidsmiljø.

Om å snakke norskengelsk

■ AV OLA HAUKLAND OG ULRIKKE RINDAL

Læreplanen i engelsk er vag når det gjelder uttale, men siden kommunikasjon står sentralt i formålet for engelskfaget, kan man tenke seg at det viktigste er at uttalen er forståelig. En studie har undersøkt hva utlendinger synes om uttalen vår.

På 1980-tallet utformet sosiolingvisten Braj Kachru modellen *The concentric circles of English* (Kachru, 1985), med den hensikt å illustrere hva slags rolle engelsk som språk spilte for ulike grupper av mennesker rundt om i verden (Figur 1). I den innerste sirkelen plasserte Kachru land der engelsk er offisielt førstespråk og morsmål for de aller fleste, for eksempel England, USA og

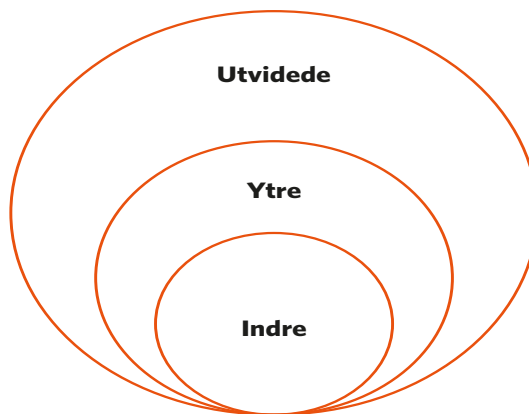
Australia. Disse landene, særlig England og USA, har bidratt med en språknorm for store deler av verden; de er såkalt *norm-providing*. I den ytre sirkelen havnet land som har engelsk som offisielt andrespråk, ofte som følge av kolonialisme, for eksempel India, Nigeria og Singapore. I disse landene har engelsk over lengre tid blitt påvirket av ett eller flere lokale språk slik at det har utviklet

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



seg forholdsvis gjenkjennbare og etablerte andrespråksengelsker, for eksempel indisk-engelsk og nigeriansk-engelsk. De har altså til en viss grad løsrevet seg fra normene fra den indre sirkelen og utviklet sine egne; de er *norm-developing*. Utenfor begge disse sirklene plasserte Kachru landene der engelsk har status som fremmedspråk. Her finner vi Norge, sammen med blant andre Kina, Brasil, Russland og Spania – svært ulike land, men med det til felles at engelsk ikke er offisielt første- eller andrespråk. I disse landene undervises engelsk i skolen, og tradisjonelt har man sett til den indre sirkelen for å finne språknormer, spesielt når det gjelder uttale; disse landene har vært *norm-dependent*.

Imidlertid er det nå 35 år siden denne modellen så dagens lys, og de aller fleste språkvitere og engelskforskere (inkludert Kachru selv) er enige om at den er utdatert (Graddol, 2006). Kategoriene fungerer ikke lenger, fordi statusen til engelsk har utviklet seg og tøyser sirkelgrensene: Noen førstespråksengelsker (for eksempel britisk-engelsk og amerikansk-engelsk) blir tillagt mer verdi enn andre, mange andrespråksbrukere er mer engelskkyndige enn førstespråksbrukere, og mange fremmedspråksbrukere kan mer om språket og bruker det mer formålstjenlig enn både første- og andrespråksbrukere. Dessuten er det flere land i den utvidede sirkelen som ikke lenger er fullt så *norm-dependent*. I Bedre Skole nr. 1-2016 presenterte Rindal forskning som viser at noen norske skoleelever vegrer seg for å bruke britisk-engelsk eller amerikansk-engelsk som uttalemodeller, fordi de ikke er briter eller amerikanere. En amerikansk eller britisk aksent skurrer rett og slett fordi norske elever er godt kjent med ulike engelsker og de assosiasjonene som følger med ulike aksenter, og britisk eller amerikansk passer ikke alltid inn i deres identitet. Også mange lærere har sluttet å vurdere elevene sine opp mot britiske og amerikanske uttalemodeller og fokuserer isteden på flyt, forståelighet og trygghet i muntlig språkbruk. Og for de aller aller fleste er *norskengelsk* et ikke helt fremmed begrep når man snakker om uttale. Det er dette fenomenet denne artikkelen handler om.



Figur 1. Kachrus konsentriske sirkler. Denne modellen gir ikke lenger et godt bilde av engelskbrukere i verden.

Det er flere grunner til å rette oppmerksomheten mot norskengelsk og andre lands «lokale» varianter av engelsk. Identitetsspørsmålet er én grunn, en annen er at forskere har slått fast at det er tilnærmet umulig å oppnå å høres ut som en morsmålsbruker og at eksplisitt uttaleundervisning ikke kan eliminere fremmedspråksaksent (Derwing & Munro, 2005). En tredje grunn er at vi i dag trenger engelsk for å kunne kommunisere med mennesker rundt omkring i hele verden, og de fleste av disse har ikke engelsk som morsmål. Språkforskeren Jennifer Jenkins påpeker at enkelte «signaturer» i noen morsmålsvarianter faktisk kan ha negativ effekt når det kommer til forståelse (Jenkins, 2000). For eksempel er det ikke alltid at en amerikansk uttale av /t/ gjør ordet «Italy» (med en *flick* slik at det nesten høres ut som /ireli/) mer forståelig for andre enn amerikanere, ei heller britisk-engelsk utelatelset av /r/ i ord som «car» og «park». For ikke å snakke om uttalen i helt vanlige morsmålsengelsker som for eksempel britiske dialekter og sosiolekter. Disse morsmålsengelskene er for de aller fleste veldig vanskelige å forstå, spesielt hvis det prates fort eller om saker man ikke har greie på.

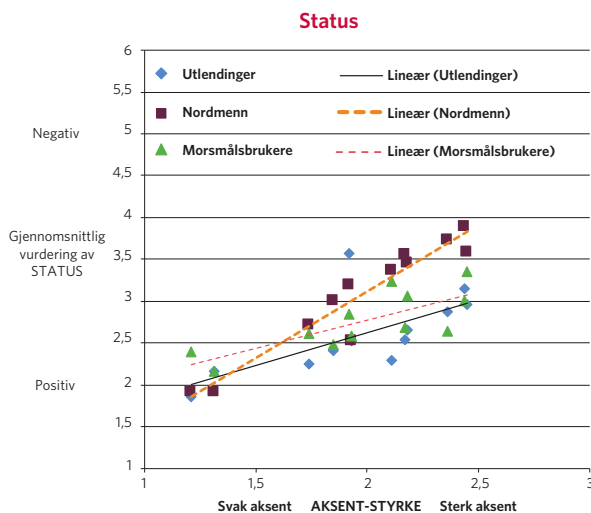
Læreplanen i engelsk definerer muntlige ferdigheter som det å kunne «vurdere og tilpasse uttrykksmåter til formål, mottaker og situasjon» (KD, 2006, 2013). Noen ganger, enten man hjelper spanske turister med å finne fram eller diskuterer

listverk med polske håndverkerkollegaer, kan det rett og slett være fordelaktig å styre litt unna det indre morsmålsterritoriet.

Status versus sosial attraktivitet

I språkholdningsforskning er det vanlig å finne at normerte taleformer forbindes med høy status (Garrett, 2010). I engelsk tillegges de tradisjonelle uttalestandardene General American (GA) og Received Pronunciation (RP) høyere status enn mer lokale uttalevarianter eller sosiolekter. Det vil si at personer som bruker GA og RP blir oppfattet som blant annet høyt utdannede, profesjonelle, organiserte og pålitelige. Personer som bruker mer lokale uttalevarianter, såkalte ikke-standarder, blir på sin side forbundet med mer *sosial attraktivitet*; de blir oppfattet som vennlige, karismatiske og varme – man ønsker heller å være *venn* med disse. Dette mønsteret finner vi igjen i internasjonal sammenheng også blant personer som ikke har engelsk som sitt morsmål. Her tillegges også som regel GA og RP høyere status enn aksenter som har tydelige spor av et annet morsmål, for eksempel engelsk med tysk aksent eller spansk aksent. Derimot gir ikke slik aksentuert engelsk-uttale særlig utslag når det kommer til hvordan lyttere vurderer *sosial attraktivitet*; personer med fremmedspråks-aksentuert engelskuttale blir ofte oppfattet som like vennlige, karismatiske og varme som personer som snakker GA eller RP.

I Norge har forskning vist at norske ungdommer er svært bevisst på hvordan ulike måter å snakke engelsk på sier noe om hvem du er og din identitet (Rindal, 2013, 2016). Utover dette virker også nordmenn å være svært opptatt av hvordan engelskuttalen vår oppfattes av ikke-nordmenn. I en masteroppgave fra 2013 påpeker Christoffer Hordnes hvordan Twitter i etterkant av Thorbjørn Jaglands Nobel-taler var spekket med flau nordmenn som uttrykte sin enorme misnøye med hans sterkt norsk-aksentuerte engelskuttale. De fleste utenlandske kommentatorer, derimot, kommenterte stort sett bare innholdet (Hordnes, 2013). Dette får en til å spørre seg om nordmenn gjør sin egen aksent til en større sak enn det som er nødvendig. Hva om man høres norsk ut når man snakker engelsk? Blir vi forstått? Hva sier en slik norsk-engelsk uttale om oss?



Figur 2. Sammenheng mellom vurdering av statuskvaliteter og vurdering av aksent-styrke for norske deltakere (nordmenn), deltakere med engelsk som morsmål (morsmålsbrukere) og ikke-morsmålsbrukere fra hele verden utenom Skandinavia (utlendinger).

Holdninger til norsk-engelsk

Det er disse spørsmålene som stilles i masterstudien til Ola Haukland (2016). Målet med studien var å kartlegge i hvilken grad norsk-aksentuert engelskuttale kan være et problem, enten det er i form av mer negative holdninger eller om det rett og slett kan være vanskelig å forstå. For å finne ut av dette ble det utviklet en såkalt *masketest*. I en masketest lytter deltakere til opptak av ulike aksenter og evaluerer disse, uten at de vet at de faktisk lytter til de samme personene som endrer uttalen sin mellom opptakene. På denne måten kan man vise hvordan personer blir evaluert kun på bakgrunn av hvordan de snakker (Garrett, 2010).

I studien til Haukland ble det gjort lydopptak av to personer som gjorde fire aksenter hver: en morsmåls-lignende (RP) aksent, en svak norsk aksent, samt to versjoner av sterk aksent, der den ene hadde en typisk norsk-engelsk intonasjon og den andre var av mer «jaglandsk» karakter med mange klare norskfargede fonemer. Det ble i tillegg brukt opptak av andre norske personer som brukte sin autentiske engelskuttale slik at man ikke skulle legge merke til at de samme stemmene kom flere ganger. Disse «ekstra» personene hadde også

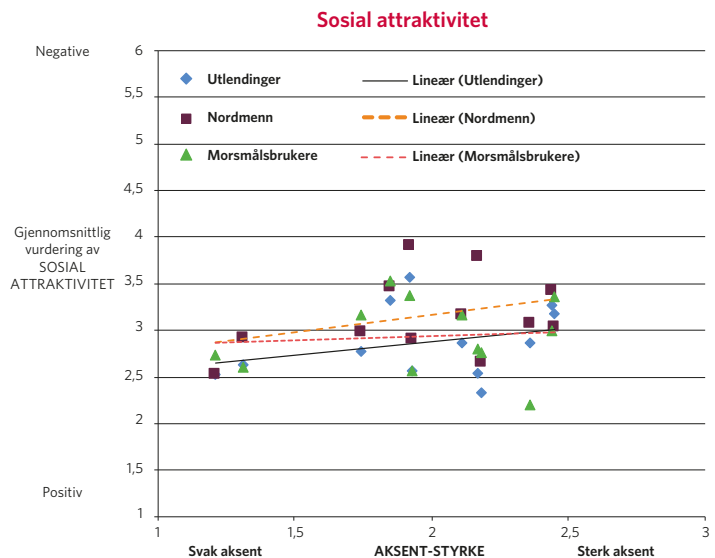
ulik grad av aksent. Alle lydopptakene ble kategorisert etter aksentstyrke av et ekspertpanel med lingvister, og for hvert klipp ble det foretatt en grundig analyse av fonemer og intonasjon.

Lydopptakene ble så lagt inn i en nettbasert spørreundersøkelse som ble besvart av 98 deltakere fra 27 forskjellige land. Deltakerne ble delt i tre grupper: nordmenn, morsmålsbrukere av engelsk, og ikke-morsmålsbrukere av engelsk fra hele verden utenom Skandinavia. Deltakerne trodde de var med på en slags markedsundersøkelse for å vurdere ulike personer til en snakkende nettside for et herberge (*hostel*) i Oslo.¹ I spørreundersøkelsen evaluerte de hvert opptak på en rekke skalaer: hvor forståelige de syntes personene som snakket var, hvor høyt utdannet de hørtes ut, hvor vennlige, varme, karismatiske, formelle, osv. Disse evalueringene ble så kategorisert inn i *status* og *sosial attraktivitet*, med *forståelighet* for seg. Tabell 1 presenterer kvalitetene som inngikk i kategoriene *status* og *sosial attraktivitet*, med den engelske originalen i parentes.

Tabell 1. Kvaliteter fra masketesten som inngikk i kategoriene *status* og *sosial attraktivitet*

Status	Sosial attraktivitet
profesjonell (professional)	morsom (humorous)
utdannet (educated)	munter (cheerful)
organisert (organized)	varm (warm)
pålitelig (trustworthy)	karismatisk (charismatic)
intelligent (intelligent)	vennlig (friendly)
selsikker (confident)	
bestemt (assertive)	

Resultatene fra masketesten til Haukland (2016) viser at de norske deltakerne var mer negative til de norske aksentene enn de ikke-norske deltakerne når det gjaldt *status*. Figur 2 viser at jo sterkere norsk aksent, jo mindre utdannede, profesjonelle og selsikre ble personene oppfattet. Denne sammenhengen mellom styrke på aksenten og oppfattet status gjaldt alle deltakergruppene, men sammenhengen var mye sterkere for de norske deltakerne; de ikke-norske deltakerne vurderte norsk-aksentuert uttale mer positivt. Når det gjaldt *sosial attraktivitet*, ble alle aksenter oppfattet like positivt av alle deltakergrupper (se



Figur 3. Sammenheng mellom vurdering av sosiale attraktivitetskvaliteter og vurdering av aksentstyrke for norske deltakere (nordmenn), deltakere med engelsk som morsmål (morsmålsbrukere) og ikke-morsmålsbrukere fra hele verden utenom Skandinavia (utlendinger).

Figur 3). Norsk-aksentuert uttale ser altså ikke ut til å ha noen effekt på hvor vennlige, varme og karismatiske vi oppfattes.

De norske deltakerne vurderte også de norske aksentene som sterkere enn de ikke-norske deltakerne. Verken morsmålsbrukerne eller de andre ikke-norske deltakerne mente at en sterk norsk *intonasjon* betydde at personene hadde en sterk norsk aksent; kun de mer «jaglandske» aksentene med flere fonemiske avvik ble vurdert som en «sterk utenlandsk aksent» av de ikke-norske deltakerne. Det var også slik at selv de sterkeste norske aksentene som var representert i studien, ble oppfattet som fullt forståelige av samtlige deltakergrupper.

I tillegg til masketesten intervjuet Haukland (2016) en fokusgruppe bestående av fem unge mennesker fra Polen, Nederland, Frankrike og Canada. De hadde alle bodd i Norge en stund og var kjent med den norsk-engelske aksenten, og de ble bedt om å lytte til opptakene fra masketesten og snakke fritt rundt inntrykkene de fikk av stemmene på opptakene. De positive vurderingene av forståelighet fra spørreundersøkelsen finner vi igjen i resultatene fra fokusgruppe-intervjuene. I intervju-utdraget nedenfor forklarer deltakerne at

den norsk-engelske aksenten er lett å forstå sammenlignet med både morsmålsaksenter og andre fremmedspråksaksenter. Vi gjengir intervjuutdraget på engelsk, som var det språket intervjuet ble holdt på.

Polen #2 actually for me the way Norwegians speak English was really good, was like, Swedish, Norwegian, was easier to understand than British people (...) back seven years ago. Now I divide Norwegian people into these, like, speaking like you now (*refererer til Haukland som har en morsmålsliknende GA-aksent*), very good English, almost without any accent, and these that have the square Norwegian accent which sounds just funny, but I have no problems to understand them; it just sounds funny and a little bit like (...) you suffer the lack of the flow of the talk, that's it (...)

Frankrike ah, yes

Polen #2 (...) but not the understanding

Polen #1 yeah

Polen #2 the understanding is like (...) Indian accent is a problem, Chinese accent is a problem, sometimes Russian, but not Norwegian (...)

Canada mhm

Polen #2 no matter how strong Norwegian accent is, usually (...) as opposed to good English accent, they slow down and square the language

(...)

Nederland but I never had problems understanding Norwegians, like, I think it's more tough to understand an Australian than Norwegians

Canada I agree (*ler*)

Intervju-deltakerne forklarte at selv om den norsk-engelske aksenten kunne føre til forvirrende uttale av enkeltord her og der, hadde de aldri opplevd at uttalen hindret kommunikasjon:

Haukland but you never had problems understanding people here?

Polen #1 no, but sometimes when they would say «beer», let's say, they won't say «beer», but «bear»

Haukland did you ever, like, encounter any situations where you thought they referred to bear, the animal?

Polen #1 no, no

Polen #2 you have to look at the context (...)

Haukland have you ever encountered any situations where you've had a hard time understanding a Norwegian?

Polen #1 hm, no. No. No. It was a little bit funny, but still I could understand, like, based on the context.

Å undervise uttale

En av årsakene som kan ha bidratt til at alle aksentene i masketesten ble oppfattet som forståelige, er *språkstilen* som ble brukt: Aksentene ble innspilt mens personene leste en tekst, noe som betyr at setningsstruktur og grammatiske former var standard og gjenkjennelige, og at personene snakket høyt, klart og sakte. Dette er språkaspekter som påvirker forståelighet, og det er dermed slike språkaspekter som engelsklærere kan fokusere på i uttaleundervisningen sin, hvis målet er å fremme kommunikasjon. Det er viktig å skape et trygt miljø å snakke i, slik at elever tør å heve stemmen. I så fall vil det å rette på feil uttale av enkeltfonemer mest sannsynlig virke mot sin hensikt.

Ja, det stemmer at folk dømmer oss for måten vi snakker på. Men det gjelder uansett hvilken aksent vi har, og det er slett ikke alltid negativt. Når det gjelder norsk-engelsk uttale, er det nordmenn selv som er mest fordomsfulle. Det kan

også virke som om vi blir ekstra fordomsfulle når begrepet «norskengelsk» brukes eksplisitt (jf. f.eks. Rindal, 2013; Risan, 2014). Når vi undersøker holdninger til norsk-aksentuert engelsk uttale på en mer indirekte måte, for eksempel gjennom en masketest, er det ikke så ille likevel. Slike direkte og indirekte holdninger kan være et interessant tema i både engelsk- og norsktimer². Holdningene til de ikke-norske deltakerne i studien til Haukland (2016) indikerer at det er helt innafor å la elevene ha en norsk-engelsk aksent. Imidlertid betyr dette slett ikke at man skal ignorere uttale helt i engelsk-timene. Slik Rindal argumenterte for i artikkelen «Riktig engelsk» i *Bedre Skole* nr. 1-2016, vil ulike måter å snakke på egne seg til ulike situasjoner og ulike formål.

I vurderingssituasjoner kan det være vanskelig for en lærer å få rede på en elevs evne til å tilpasse sin engelskuttale til kontekst og samtalepartner. Verken vurderingssituasjoner eller helklassesamtaler reflekterer autentiske engelske interaksjoner. Men det er ingen umulig oppgave å høre på elevene og påpeke dersom det er ting ved uttalen som gjør dem vanskelige å forstå. Og omvendt: Hvis det for læreren er enkelt å forstå hva en elev sier på engelsk, vil det sannsynligvis være enkelt også i «den virkelige verden», selv om lærer og elev deler morsmål. Det går også an å bruke oppgaver som involverer elevers bevissthet rundt egne kommunikasjonsstrategier til å vurdere kompetanse til å tilpasse muntlig språk: Be elevene forberede seg til tre forskjellige situasjoner hvor de bruker engelsk muntlig, for eksempel spanjolen som har gått seg vill, den polske håndverkerkollegaen, og deltakelse i et onlinespill, og be så elevene analysere sine egne strategier for muntlig språkbruk i disse situasjonene. Da får elevene også jobbet med å utvikle sin metaspråklige bevissthet.

Resultatene fra studien til Haukland viser at lærere i hvert fall ikke trenger å bekymre seg for at elevene deres ikke vil gjøre seg forstått selv om de har (mer eller mindre sterk) norsk aksent når de snakker engelsk. Det er heller ikke noen som vil like dem mindre om de snakker med norsk aksent; man blir ikke oppfattet som mindre vennlig eller varm selv om man har en tydelig norsk aksent. Hvis elever ønsker å bli forbundet med høyere

status kan de forsøke å sikte mot en morsmåls-lignende aksent, men dette vil for det meste ha en effekt på norske lyttere – og med dem trenger man jo ikke å snakke engelsk.

NOTER

- 1 Av forskningsetiske årsaker ble deltakerne informert om det faktiske formålet til slutt i spørreundersøkelsen og fikk da muligheten til å trekke seg fra studien. (Ingen trakk seg.)
- 2 I norskfaget kan man for eksempel snakke om holdninger til begrepet «kebabnorsk» sammenlignet med hvordan man oppfatter en slik multietnolekt uten å bruke selve begrepet «kebabnorsk».

LITTERATUR

- DERWING, T.M., & MUNRO, M.J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379-397.
- GARRETT, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GRADDOL, D. (2006). *English next*. London: The British Council.
- HORDNES, C. (2013). «Norwegian-English»: *English native speaker's attitudes to Norwegian-accented English*. Masteroppgave, Universitetet i Bergen.
- JENKINS, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. OUP Oxford.
- KACHRU, B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. I: R. Quirk & H. G. Widdowson (Red.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (s. 11-30). Cambridge: Cambridge University Press.
- KD. (2006, 2013). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Læreplan i engelsk*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- RINDAL, U. (2013). *Meaning in English: L2 attitudes, choices and pronunciation in Norway*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo.
- RINDAL, U. (2016). «Riktig» engelsk uttale. *Bedre skole*, 1, s. 79-84.
- RISAN, M. (2014). «Fake it till you make it» – *Attitudes towards L2 accents among prospective English teachers in Norway*. Masteroppgave, NTNU.



Ulrikke Rindal er førsteamanuensis i engelsk didaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo. Hun er medlem av forskergruppen SISCO, og forsker på sosiolingvistiske aspekter ved læring og undervisning av engelsk. Rindal underviser i engelsk didaktikk på praktisk-pedagogisk utdanning og for lektorstudenter på masterprogrammet.



Ola Haukland er utdannet lektor med master i engelsk fagdidaktikk fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo. Han har jobbet som lærer i engelsk og spansk i videregående skole og har i lang tid hatt stor interesse for dialekter og uttale både på norsk og engelsk.

Vi trenger en lærebokhistorie!

■ AV DAGRUN SKJELBRED

Lærebøkene har påvirket barns og unges tenkemåter, verdier og kunnskap gjennom mange generasjoner. Nå foreligger for første gang en norsk lærebokhistorie.

Norge har ikke hatt noen lærebokhistorie. Vi har historiske framstillinger av skjønnlitteraturens historie, for noen år siden ble det gitt ut et stort tobinds verk om sakprosaens historie, vi har barnelitteraturhistorie, kvinnelitteraturens historie og litteraturkritikkens historie, for å nevne noen. Vi har med andre ord historiske framstillinger av mange viktige tekstkategorier. Dette er uunnværlige bøker som bidrar til at vi forstår både fortidens og dagens samfunn bedre. Men vi har paradoksalt nok ikke før nå hatt noe tilsvarende for lærebøker, Egil Børre Johnsen har kalt lærebøker for «den skjulte litteraturen».¹

Norsk lærebokhistorie – en presentasjon

Norsk lærebokhistorie er på ca. 600 sider og består av ni kapitler. Vi har ønsket å si noe om selve læreboka, ikke om lærebøker i bruk. Til det trengs det andre kilder og andre tilnæringsmåter. Vi har skrevet en tekstenær framstilling og konsentrert oss om lærebokas innhold, dens framstillingsform, dens syn på leseren (eleven og læreren) og dens utvikling.

Disposisjonen for en historisk beskrivelse av lærebøker gir ikke seg selv. Vi valgte å ta utgangspunkt i lover og læreplaner. De er et uttrykk for hva myndighetene vil med skolen, og de er styrende for lærebokas innhold og utforming. I nesten 100 år, fram til år 2000, hadde vi en

godkjenningsordning for lærebøker. Ett kriterium for at boka kunne godkjennes, var at den var i tråd med gjeldende læreplan. Vi har derfor ordnet stoffet i fem perioder ved å ta utgangspunkt i lover og læreplaner.

Lærebøker er uttrykk for sin samtids pedagogiske ideer, og de er påvirket av allmenne samfunnmessige endringer. Vi har derfor innledet hvert kapittel med en kort beskrivelse av lærebokas kontekst: skolen som en menighetsskole og en konfirmasjonsforberedende skole på 1700- og 1800-tallet; den politiske og kulturhistoriske kampen på slutten av 1800-tallet; framveksten av arbeidsskoleprinsippet i 1900-tallets første del; kvinnekamp og ideologiske brytninger i 1970-årene. Alt dette setter sitt preg på læreplaner og lærebøker. I et innledende kapittel sier vi litt om hva som karakteriserer læreboka og lærebokas kontekst mer generelt. Avslutningsvis peker vi på noen utviklingslinjer som beskriver lærebokas framstillingsformer, språk og bruk av illustrasjoner og andre multimodale virkemidler. I tillegg har vi et kapittel om den samiske læreboka og 25 portretter av sentrale lærebokforfattere.

Lærebøker har vært utgangspunkt for mye debatt og strid. Jeg skal gi eksempler fra tre konfliktområder som vi beskriver i boka; lærebøkens innhold og tekstutvalg, lærebøkens språk og lærebøkens holdninger og verdier.

Norsk lærebokhistorie tar for seg lærebøker i den obligatoriske skolen fra allmueskolen ble opprettet i 1739 og fram til siste læreplanendring i 2013. Bedre Skole har invitert en av forfatterne til å presentere boka og gi noen eksempler på konfliktområder som blir beskrevet.

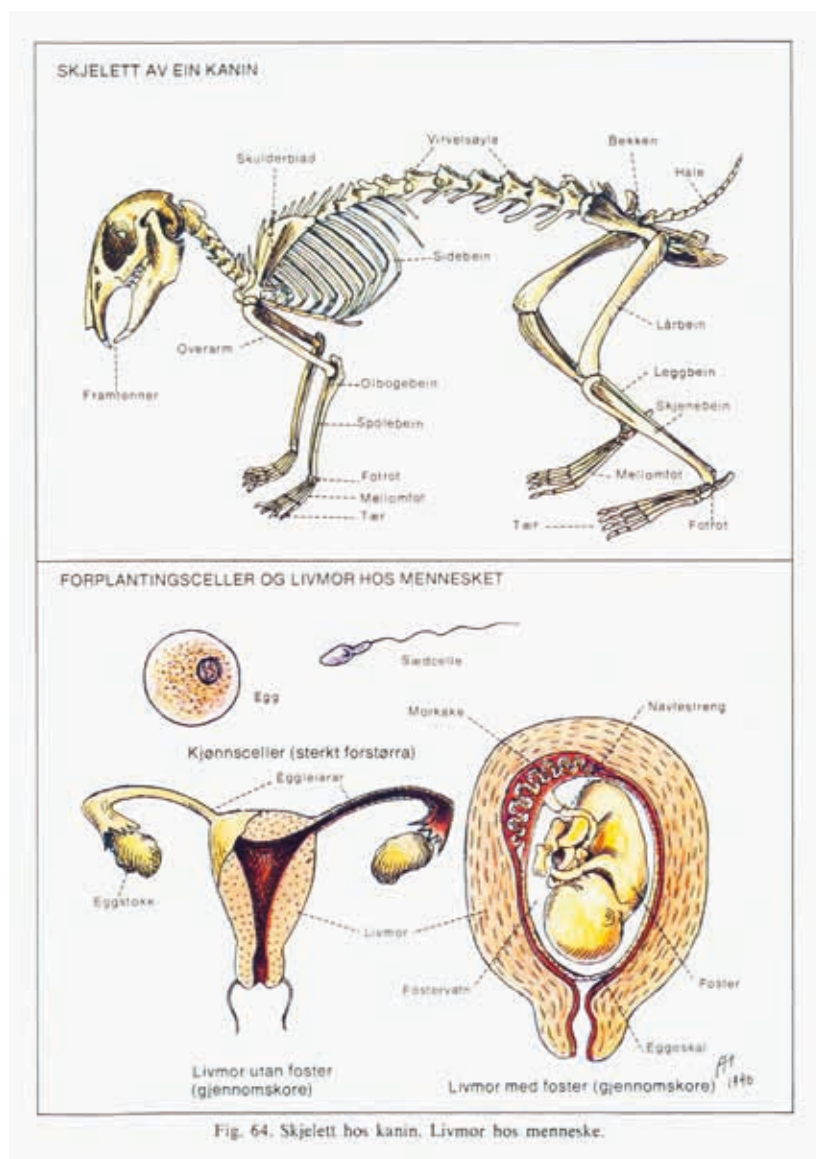


Fig. 64. Skjelett hos kanin. Livmor hos menneske.

Striden om lærebøkene innhold og tekstutvalg

Da loven om fastskolen ble vedtatt i Stortinget i 1860, dreide mye av debatten seg om innholdet i ei lesebok. Fra før var skolen en menighetsskole, der kristendomskunnskap og lesing var de viktigste fagene.² Nå kom de verdslige fagene for alvor inn i skolen, og det interessante i vår sammenheng er at disse nye fagene ble innført med en formulering som sa at «Undervisningsgjenstandene» i tillegg til de tidligere fagene, skulle være «Udvalgte Stykker af Læsebogen, fornemmeligen saadanne der angaae Jordbeskrivelse, Naturkundskap og Historie».³ Johan Sverdrup, som var en pådriver for å få gjennom loven av 1860, sa i debatten at denne formuleringen var det viktigste med hele loven, fordi den brakte klarhet i at allmueskolen ikke bare skulle handle om kristendomskunnskap og det religiøse liv, men også om verdslig kunnskap og danning til medborgerskap. Mange mente nemlig at skolens oppgave først og fremst var å lære elevene kristendom og lesing. Hva skulle de da med ei lesebok? Når de hadde lært å lese i abc-en, kunne de holde seg til de religiøse tekstene. Men Stortinget vedtok altså etter mye debatt at elevene skulle ha ei lesebok og at de verdslige fagene på denne måten skulle inn i skolen.

Denne leseboka fantes ikke, så den måtte lages, og prosten Peder Andreas Jensen fikk oppdraget. *Lesebok for folkeskolen og folkehjemmet* kom ut i 1863 og besto av tre bind. Men boka ble svært omstridt, den utløste det som morsmålshistorikeren Torill Steinfeld har kalt «en av de største kulturkonfliktene i vårt land»⁴. Foreldre klistret over

Forplantning hos mennesket ble ganske sent et tema i skolen. I Aasekjær & Heintz' *Plante- og dyreliv: biologi for ungdomsskolen* fra 1971 er illustrasjoner over menneskets forplantning av en eller annen grunn plassert sammen med en tegning av kaninens skjelett. Fra *Norsk lærebokhistorie*.

eller rev ut sider med tekster som de ikke likte. Noen holdt barna hjemme fra skolen, og noen gikk ut av statskirken og dannet sin egen menighet og private skoler.⁵ Striden foregikk i menigheter, misjonsforeninger, skolelærerforeninger, aviser og tidsskrifter over hele landet.

Striden om leseboka var selvsagt del av en større strid på slutten av 1800-tallet, en strid om skolens innhold og formål, en strid mellom en grundtvigiansk og en pietistisk kristendomsforståelse – en verdikamp på mange plan. Konfliktene omkring P.A. Jensens lesebok konkretiserte hva kampen dreide seg om.

Strid om lærebøkernes språk

Et annet konfliktområde var lærebøkernes språk. Språk er som kjent et tema som skaper sterke reaksjoner i vårt land, og lærebøkene har gjerne vært i sentrum. Kampen for lærebøker på begge målformer har vært lang i Norge, helt siden folkeskoleloven av 1889 (med en presisering i 1892) slo fast at de da nyopprettede skolestyrene i kommunene skulle bestemme målformen i skolen.

Kampen mellom våre to sidestilte målformer i lærebøkene var en ting. Også innad i de to målformene var det strid. I 1939 gjorde skolestyret i Oslo vedtak om at en skulle benytte de radikale bokmålsformene i lærebøkene: «snø», «kvit», «fram», og bøyingsformer som «sola», «husa», «rusla». Så kom krigen, og folk fikk annet enn bøyingsformer å tenke på. Men etter krigen blusset striden om de radikale formene opp. Det var bokbål og overklistring av former i elevenes bøker. Debatten raste i avisene, og en foreldreaksjon ledet av Riksmålsforbundet samlet over 400 000 underskrifter. En av dem som fikk gjennomgå, var lærebokforfatteren Hans Bergersen. Han var blant annet leder av den departementale komiteen som utarbeidet normalen for lærebøker, og han ledet arbeidet med å revidere Nordahl Rolfsens lesebøker etter gjeldende rettskrivning. «I det siste har navnet 'Hans Bergersen' vært knyttet til utgivelsen av en serie leseverk. Få navn i nyere norsk åndshistorie har vært så utskjelt», skrev Odd Eidem i en artikkel i VG i 1954. Artikkelen har overskriften «Spørsmål til Hans Bergersen», og både Eidem og andres angrep på denne mannen må kalles ren sjikane. Bergersen ble syndebukk og symbol på den «forferdelige sammorsken». Det er ikke spøk å gjøre endringer i lærebøkernes språk.

Strid om lærebøkernes verdiformidling

Også spørsmålet om lærebøkernes holdninger og verdier har skapt konflikter. «Å lese *Kosmos 10*, er som å lese en brosjyre fra ATTAC», hevdet Frp-politikeren Sylvi Listhaug i et debattinnlegg i Dagbladet 22. april 2010. Artikkelen har tittelen «Hjernevask i skolen. Skolen er gjennomsyret av venstredikalt tankegods». Men strid om lærebøkernes ideologi er ikke av ny dato. På 1970-tallet ble særlig samfunnsfagsbøkene kritisert, både fra høyresiden, med næringslivsorganisasjonen



Libertas i spissen, og fra venstresiden der forlaget Pax utarbeidet et korrektiv til læreboka *Folk og samfunn før og nå*. Forlaget ga også ut *Fremad og aldre glemme. Ei bok om norsk historie*. Den skulle være ei alternativ historiebok bygd på en marxistisk historie- og samfunnsforståelse. Den vakte mye debatt og ble, kanskje ikke uventet, aldri godkjent for bruk i skolen.

Et annet stridsemne var utviklingslæren. Oslo-biskop Eivind Berggrav angrep på 1950-tallet boka *Naturhistorie* av Andreas Holmsen og Ole Andreas Strøm fordi den omtalte og plasserte utviklingslæren på en slik måte at den var en hån mot et kristent menneskesyn og kunne gi inntrykk av at en avsatte Gud, skrev Berggrav i et brev til

Tittelbladet til en bilde-abc utgitt i Volda i 1815. Fra *Norsk lærebokhistorie*.



departementet. Flere sluttet opp om kritikken, og Cappelen forlag måtte omarbeide boka i de neste utgavene. Også senere har bøker i lærebøkene i kristendoms-kunnskap vært omstridt, kanskje særlig etter at faget ble et fellesfag for alle elever uavhengig av religion og livssyn.

Lærebøkene og deres historie er viktig

Lærebøker er en viktig og mektig litteratur. De er en konkretisering av skolelover og læreplaner og utøver slik betydelig makt. Planer kan være mer eller mindre detaljerte, men uansett må de tolkes og konkretiseres. Hva løftes fram, og hva ties det om? Hvilke tekster skal elevene møte? Dette er blitt særlig viktig etter at godkjenningsordningen for lærebøker ble opphevet i år 2000 og etter at læreplanene nå angir mål for opplæringen og ikke hva innholdet i undervisningen skal være. Læreren står i prinsippet fritt til å velge sitt stoff, men lærebøker og andre læremidler gir betydelige føringer. Det vet alle som har vært i et klasserom.

Lærebøker bidrar til å etablere en kanon. Da terroren rammet oss 22. juli 2011, kunne tusenvis av mennesker synge «Til ungdommen» av Nordahl Grieg, også fordi de kjente dette diktet takket være skolens lærebøker. «Itt´no knussel» sier vi når vi vil ta litt hardt i. Vi har det fra Barbra Rings «Marte Svennerud». Fortellingen om denne rause landhandleren har stått i lesebøkene

til flere generasjoner elever og er en del av en norsk kanon, selv om mange av oss ikke lenger husker hvor vi har formuleringen fra. Men kanon er ikke bare skjønnlitterære tekster og faste uttrykk. De aller fleste som har vokst opp i Norge de siste 150 årene, kjenner for eksempel bildet av Eidsvollsbbygningen. De har møtt det i lærebøkene. Tidligere tiders lærebøker gir et unikt innblikk i hva som har vært oppfattet som viktige tekster, bilder, kunnskaper, holdninger og verdier. Enkelte ønsker for tiden å etablere en norsk kanon. Da kan det være en idé å gjøre seg kjent med tidligere tiders lærebøker, for få steder er utviklingen av en kanon så tydelig som i lærebøkene.

Lærebøker er også viktige i det enkelte barnets liv. Helt siden 1700-tallet har lærebøker vært en sentral kilde til kunnskap om så vel språk, historie, natur og regning, som religion og politikk for alle som vokser opp i dette landet. I tidligere tider, da tilgangen på skrevne tekster var få, presenterte lærebøkene kanskje skriftkulturen for barn for første gang. I lærebøkene møtte de fortellinger om historiske begivenheter, beskrivelser av naturfenomener og fjerne steder, dikt og fortellinger fra norsk og utenlandsk skjønnlitteratur. Lærebøkene åpnet for en verden som var større enn den hjemlige.

I dag har barn tilgang på alle de tekster og all den informasjon de måtte ønske, og mer enn de er i stand til å benytte. I dag er det viktig at skolens

Venstre: Bruk av store trykte bokstaver var nytt og kom med Fra Gundersen & Munchs *Min første læsebok* (1916).

Midten: Joachim Grøgaard's fargerike illustrasjoner av aktive barn i *Nå regner vi* (1953).

Høyre: Omslaget til Hæreid & Amundsens «*Vi ere en nasjon*» *Norges- og verdenshistorie* illustrerer stemningen i Norge i de første etterkrigsårene (1950). Alle illustrasjonene er hentet fra *Norsk lærebokhistorie*.

tekster, enten de formidles i ei lærebok eller på et nettbrett, gir god leseoppdragelse. *Hva* er viktig å lese, og *hvordan* er det viktig å lese? Lærebøker formidler ikke bare tekster og kunnskapsstoff, de lærer også elevene noe om hvordan man kan lese. Er formålet først og fremst å finne «det rette svaret»? Lærer elevene å stille spørsmål ved tekstene de leser: hvem sier dette, hva er tatt med og hva er valgt bort, hvilke kilder er brukt, er begrepene velvalgte og vinklingen relevant? Og ikke minst; åpner teksten for nye spørsmål? Kanskje bør vi i sterkere grad diskutere hva slags leseoppdragelse skolens læringsressurser gir, enten de er analoge eller digitale. En slik diskusjon må også være tuftet på kunnskap om den lange tradisjonen disse læringsressursene står i. Her kan Nordahl Rolfsens syn på barn og læring fremdeles ha noe å si oss. I forordet til *Lesebok for folkeskolen* som kom ut første gang i 1892, skriver han:

Et aandeligt sundt og friskt barn kommer nemlig aldrig til at holde af en pædagogisk barnebog, hvis den kun er underholdende, hvis den er hvad man pleier kalde en morskabsbog. Barnet vil mer end at underholdes. Barnet vil vide, tænke, føle, vokse og udvikles i alle retninger; det er en naturtrang. Barnet vil have alvor i legen. Det har et ubevidst krav paa personlighedens udvikling, og først naar den pædagogiske barnebog paa den rette maade imødekommer dette krav, kommer barnet rigtigt til at holde af den.⁶

Mange mener at læreboka i dag utfordres av digitale medier. Men gjør den egentlig det? Digitale medier gir opplagt mange muligheter som læreboka ikke har. Likevel, vi slipper jo ikke elevene løs på nettet og lar dem finne stoff selv. Enten tekster og kunnskapsstoff formidles gjennom en bok, på pc eller på et nettbrett, må stoffet velges ut og tilrettelegges pedagogisk. Da gir den tradisjonelle læreboka forbilder, og det kan være noe å lære ved å studere tidligere lærebøkers framstillingsform, bruk av språklige bilder, samspillet mellom tekst og visuelle virkemidler, pedagogiske grep og strategier for å aktivisere og motivere elevene. Allerede på 1700-tallet ga Erik Pontoppidan allmueskolelærerne det råd å bruke omskrivninger og språklige bilder når tekster skulle forklares. I 1815 skrev Hans

Jacob Grøgaard i forordet til sin abc-bok: «Man maa tale meget med Børnene om det læste». Det er gode råd for tekstarbeid og kunnskapsformidling enten barnet leser i bok eller på skjerm. Kanskje er det et råd å hente fram for de av oss som synes at tekstsamtalen er forsømt i skolen?

Lærebøker er også viktig i et samfunnsperspektiv. De viderefremidler de kunnskaper, holdninger og verdier som vi synes er så sentrale at de må gis videre til neste generasjon. De synliggjør viktige sider ved vår skole- og utdanningshistorie, mentalitets- og dannelseshistorie, kultur- og idéhistorie, språk-, tekst- og sjangerhistorie. Lærebøker har hatt og har stor makt over tenkemåter, verdier og kunnskap. Kanskje er skolens lærebøker den mektigste sakprosaen vi har? Det er på tide at vi nå har fått en historisk framstilling av denne viktige og mektige, men «skjulte litteraturen».

NOTER

- 1 Johnsen, 1989
- 2 Regning, skriving og sang var også obligatoriske fag.
- 3 Almueskoleloven, 1860, §5
- 4 Steinfeld 1986, s. 172
- 5 Menigheten fikk navnet Den jarlsbergske Frimenighet, den befant seg hovedsakelig i Vestfold, og den eksisterer fremdeles under navnet Det evangelisk-lutherske frikirkesamfunn (DELK)
- 6 Rolfsen, 1892, s. IV

LITTERATUR

- ALMUESKOLELOVEN** (1860). *Lov om Almueskolevæsenet paa Landet*. Stockholms Slot den 16de Mai 1860. Christiania: Grøndahl
- DOKKA, H.-J.** (1967). *Fra allmueskole til folkeskole: studier i den norske folkeskoles historie i det 19. hundreåret*. Oslo: Universitetsforlaget.
- JOHNSEN, E.B.** (1989). *Den skjulte litteraturen: en bok om lærebøker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ROLFSEN, N.** (1892). *Lesebok for folkeskolen. Første del*. Kristiania: Jacob Dybwads forlag.
- SKJELBRED, D., ASKELAND, N., MAAGERØ, E. & AAMOTSBAKKEN, B.** (2017). *Norsk lærebokhistorie. Allmueskolen – folkeskolen – grunnskolen 1739 – 2013*. Oslo: Universitetsforlaget
- STEINFELD, T.** (1986). *På skriftens vilkår: et bidrag til morsmålsfagets historie* (Vol. [33]). Oslo: Landslaget for norskundervisning / Cappelen.



Dagrun Skjelbred er professor emeritus ved Høgskolen Sørøst-Norge. Hun er dr.philos. på en avhandling om gamle abc-bøker og har arbeidet som lærer i grunnskolen, i videregående skole og i lærerutdanningen. Hun har skrevet flere lærebøker for grunnskolen og for lærerutdanningen og har vært medforfatter av *Norsk lærebokhistorie 1739-2013*.

Ord og uttrykk som kulturarv

Håkon Lutdal
Med ordet i sin makt

Kolofon
621 sider

AV ROAR ULVESTAD
LÆRAR OG TILLITSVALT

I essayet «Deltakar og tilskodar» skriv Hans Skjervheim:

Ein av dei viktigaste skilnadane mellom menneske og dyr er at mennesket har språk.

Det som sosiologane kallar samhandling mellom menneske – uttrykket er meir å ta som ei overskrift over eit innfløkt emne enn som eit omgrep – går i stor mun for seg i språket. Det er i tale og skrifte vi kjem i kontakt med andre, møter andre til dagleg og i høgtidelege situasjoner. Våre konstateringer av fakta fester vi i språklege formuleringar, like eins våre vurderingar, rettleidingar og påbod. Det er språket som gjer at vi har ei sams verd; forstår vi ikkje språket til kvarandre, lever vi i kvar vår verd, utan anna enn overfladisk kontakt.



Det er mange kjelder til det å misforstå kvarandre, tolkande og mistolkande dyr som vi er. Ei av mange blindsoner er den som har med etablerte metaforar, idiomatiske uttrykk og reine munnhell å gjere. I eit feltarbeid eg sjølv gjennomførte i skulen, vart eg overraska over kor liten kjennskap ungdom hadde til uttrykk eg sjølv tok for gitt som eit forholdsvis stabilt fellesgods.

Vi har hatt ein glødande debatt om kulturkanon i media, og om kva som er verd å ta frå kulturarven og eksponere elevar for i skulen. Då er det gjerne dei

store litterære produkta vi kiver om å rangere. Engasjementet rundt kulturkanon har å gjere med korleis vi tek vare på og utviklar ei felles referanseramme, der nye kull av elevar får utvikla den kunnskapsbasen dei treng for å orientere seg i ungdoms- og vaksenverda. Språk er ein kulturberar, og språkbruk er og blir kulturell aktivitet.

Ord og uttrykk som «å drite på draget», «en uriaspost», «ugler i mosen», «rette baker for smed», «smør på flesk» og «ulv ulv» har ein historisk og kulturell bakgrunn, meininga til dei einskilde uttrykka gir seg ikkje av seg sjølv. I eit innlegg om nyleg avdøde Hans Rosling brukte ein skribent med elles strålende skrivekunne uttrykket «kamp mot vindmøller» på heilt feil måte. Det viser oss at den språklege kulturarven bleiknar om vi som arbeider med språk ikkje står aktivt på med folkeopplysing. Då treng vi reiskap. Eit strålende reiskap til å danne seg ei viss oversikt over dette feltet, kom ut i 2. utgåve i 2016.

Det er boka *Med ordet i sin makt* av Håkon Lutdal, der han har samla «10000 stående uttrykk, faste fraser, ord og vendinger.» Dette er ei gullgruve for alle som arbeider med eller har interesse for språk. Det er ei rekke ulike retningar innanfor metafor- og idiomforskning, noko som til saman gjev ei både stor og uoversiktleg masse av tilnærmingar. Forfattaren har gått for ei enkel tilnærming til det teoretiske, noko som senkar lista for bruken av boka, gjer den meir tilgjengeleg for fleire lesarar.

Dette er eit både fascinerande og informativt oppslagsverk, der kanskje særleg norsklærarar vil finne ein god ressursbank for undervisninga si. Faste uttrykk er ei av dei særlege utfordringane for urøynde språkbrukarar og tospråklege elevar. Det å utforske dette feltet saman med elevar er utruleg spanande, og minner oss alle om at språk ikkje berre er ein enkelt kode, men ein vid og mangfaldig

kultur, full av fortolkingar, misforståingar og sprelske grep. Det å gå i djupna på enkeltord og uttrykk er spanande for både elevar og lærarar.

Historien om et pedagogisk alternativ

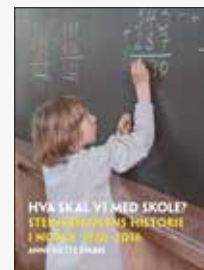
Anne-Mette Stabel
Hva skal vi med skole?
Steinerskolens historie i Norge 1926–2016

Pax Forlag
334 sider

AV MARTE ØGAR RASTAD
LEKTOR

Anne Mette Stabel, førsteamanuensis ved Rudolf Steinerhøyskolen, har skrevet en innholdsrik bok om steinerskolens historie. Hensikten med boka kommer

godt fram i forordet: den er ment å gi et bilde av hva steinerskolen har villet med skole, og hvordan den har arbeidet for å realisere visjonene sine. Videre er den ment som et bidrag både i steinerskolens interne diskusjon, og i den generelle debatten om hva vi som samfunn ønsker med skole. For sånne som meg selv, som ikke har noen erfaringer med steinerskolen fra før, gir boka et rikt og nyansert bilde av steinerpedagogikken. Samtidig mener jeg Stabel realiserer målet om å bidra i en mer generell debatt omkring skole og undervisning. I alle fall slår det meg at fremstillingen av den motkulturen steinerskolen representerer, tvinger fram en del pedagogiske og verdimessige refleksjoner i meg som leser. Spørsmål omkring hva slags menneskesyn undervisningen bør bygges på, hvordan man motiveres til å lære, og



rett og slett hva vi som samfunn vil med skole, dukker opp.

Stabel starter med en redegjørelse for det idéhistoriske grunnlaget til steinerpedagogikken, og for antroposofien, grunnlagt av Rudolf Steiner (1829-1910). I de øvrige kapitlene viser hun hvordan antroposofien er blitt tolket og satt ut i praksis i Norge, fra den første steinerskolen ble etablert i 1926 og fram til i dag, hvor det er til sammen 31 steinerskoler og én Steinerhøyskole i landet. Sentralt i fremstillingen av steinerskolens historie er det vanskelige spennet mellom tilpasning og det å bevare sin egenart som pedagogisk alternativ.

Et pedagogisk alternativ

Forfatteren gir et godt bilde av hva som kjennetegner steinerpedagogikken, som bygger på Rudolf Steiners syn på samfunnet, mennesket og skolen. La meg nevne noen av disse, og da starte med synet på undervisningen. Stabel skriver at Steiner så på skolen som en del av åndsvitenskapen. Derfor er steinerpedagogikken hevet over instrumentelle nytteperspektiver, og steinerpedagogikken har da også tradisjon for å opponere mot økonomiske kalkyler og effektivitetstenkning som premissleverandører for skolens arbeid.

Ideen om at undervisningen hører til åndsvitenskapen, fører også til et helhetlig syn på undervisningen, gjennom at kunnskaps- og kompetanseutvikling sees som uadskillelig fra den øvrige menneskelige utviklingen. Steinerpedagogikken tar sikte på å gi næring til, og utvikle, *hele* mennesket – altså både dets praktiske, følelsesmessige, teoretiske og mer åndelige sider. I praksis fører dette blant annet til at fokus i fortolkningen av læreplanene ligger på selve arbeidsprosessen, heller enn på de konkrete målene for undervisningen, samt at praktiske og kunstneriske fag og arbeidsformer får en større plass i undervisningen.

Et annet aspekt Stabel trekker fram som typisk for steinerskolen, er progresjonen, som er noe langsommere enn i den offentlige skolen, og med et særskilt fokus på å vekke interesse for – og kjærlighet til – verden, før denne settes inn i teoretiske rammer. Læring skjer ideelt gjennom kroppslige og følelsesmessige erfaringer, før elevene er modne til å fores med teoretisk kunnskap.

Alt dette minner påfallende om reformpedagogikken, noe forfatteren også påpeker: «Steinerpedagogikken kan betraktes som en variant av reformpedagogikken, og mange av ideene som ble utført av reformpedagogene, er etter hvert integrert i den offentlige skolens arbeid» (Stabel 267). Stabel lufter dermed spørsmålet om hvorvidt ikke steinerskolen har utspilt sin rolle. Jeg får imidlertid ikke det inntrykket. Steinerskolen fremstår stadig som en motkultur, ikke minst gjennom pedagogikkens fokus på å utvikle de poetiske, kunstneriske og åndelige sidene ved mennesket. Dette står i sterk opposisjon til det instrumentelle nytteperspektivet som preger mye av dagens utdanningspolitikk for øvrig.

Den vanskelige balansen mellom tilpasning og egenart

Stabel skriver at en hovedutfordring for steinerskolen har vært å tilpasse seg utdanningspolitiske vilkår og krav, og *samtidig* bevare særpreget og arven fra Rudolf Steiner – man har måttet svelge mange kameler. La meg nevne noen:

- Steinerskolen har måttet gi delvis slipp på prinsippet om karakterfri skole. Karakterer i videregående skole er innført, blant annet for å lette inn-taket til høyere utdanning. Noen får også karakterer på ungdomsskolen. Dette – å måle elevers kunnskaper – er ikke i tråd med steinerpedagogikkens verdigrunnlag, som er opptatt av at undervisningen skal gi næring til og utvikle hele mennesket – også de

sidene ved det som ikke kan reduseres til noen form for test eller prøve.

- Krav om innføringen av PISA-testene og nasjonale prøver har vært problematisk av samme grunn.
- Innføringen av kunnskapsløftet i 2006 ser ut til å ha utfordret skolens særpreget mer enn alt annet, ikke minst gjennom nye krav til læreplanen. I 2008 kom steinerskolen ut med en ny læreplan, tilpasset kunnskapsløftet. Da ble den nødt til å gå fra en læreplantradisjon som fokuserte på selve arbeidsformene, til en plan som beskriver målene for opplæringen. Det var ikke greit for en pedagogisk retning som har lagt vekt på *veien* til målet, heller enn selve målet, og som i så stor grad har vektlagt de aspektene ved utdanningen som ikke kan måles.
- Kunnskapsløftet krevde også større vekt på teori, noe som gjorde det vanskelig å finne plass til praktiske og kunstneriske fag.
- I forbindelse med innføring av kunnskapsløftet ble det også et krav at progresjonen i steinerskolen skulle være omtrent som i den offentlige skolen. Nok et viktig særpreget ved den alternative pedagogikken ble altså utfordret.

Ifølge Stabel har mye av det arbeidet steinerskolen har gjort for å tilpasse seg, vært nyttig og viktig. Likevel påpeker hun at dersom steinerskolen faktisk skal kunne legitimere sin status som en privatskole med et alternativt pedagogisk innhold, er det også avgjørende at den får lov til å bevare sin egenart.

Hva skal vi så med skole?

Det har ifølge forfatteren vært mindre kontakt mellom steinerskolen og den offentlige skolen enn det steinerskolen har ønsket. Det ser heller ikke ut til at steinerpedagogikken har hatt noen særlig

påvirkning på den offentlige skolen. Kanskje har den, som forfatteren skriver, blitt oppfattet som en konkurrent man nødvendig vil ta i? Kanskje fremstår antroposofiens fokus på de åndelige og religiøse sidene ved mennesket som noe fremmed og okkult i vår verden, hvor vitenskapen står så sterkt? Eller kanskje det rett og slett henger sammen med manglende kunnskaper om hva steinerpedagogikken står for? Hvis så er tilfellet, kan *Hva skal vi med skole? Steinerskolens historie i Norge 1926–2016* være et godt bidrag til å bringe steinerpedagogikkens syn på mennesket og undervisning inn på banen når vi diskuterer hva vi som samfunn vil med skole.

101 måter å fremme muntlige ferdigheter på

Kåre Kverndokken (red.)
101 måter å fremme muntlige ferdigheter på
– om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk

Fagbokforlaget/LNU
356 sider

AV ANNE RITA FEET

LEKTOR MED MASTER I NORSKDIDAKTIKK

Det blir ofte hevdet at muntlige ferdigheter har kommet i skyggen av andre grunnleggende ferdigheter. Dette er også utgangspunktet i *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Redaktør og én av flere forfattere bak boken, er Kåre Kverndokken, som er dosent i norskdidaktikk ved Høgskolen i Sørøst-Norge og blant annet arbeider



med lese- og skriveidaktikk og læremiddelkunnskap. *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* er den tredje i rekken av «101-utgivelser» fra Kverndokken. Et formål med boken er «å øke den teoretiske innsikten i muntlighet som fagfelt og gjøre synlig hva som ligger i begrepet *muntlige ferdigheter*» (s. 5). Boken har to hoveddeler: Del I består av sju vitenskapelige artikler om muntlighet, mens del II knytter sammen teori og praksis ved å presentere «101 måter å fremme muntlige ferdigheter på». Artiklene spenner over et vidt felt, her skal jeg gi et par eksempler.

Retorikk og muntlig kreativitet

Artikkelen «Retorikk og muntlig kreativitet» er skrevet av Jonas Bakken, førsteamanuensis i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Bakken utfordrer det tradisjonelle synet på kreativitet og presenterer ny forskning på feltet. I denne forskningen blir søkelyset rettet mot det kreative produktet som har to kjennetegn: Det må være originalt innenfor konteksten det ble skapt og høvelig i forhold til oppgave og situasjon. Ifølge forskningen ligger det tre forutsetninger bak en kreativ skriveprosess: god tid på oppgaven, et personlig engasjement for arbeidet og oppgaven må være tilstrekkelig åpen. Denne kunnskapen er overførbar til arbeid med kreative muntlige sjangrer, hevder Bakken, og viser hvordan retorikk kan være et godt verktøy i arbeidet med planlagt muntlighet i klasserommet. Han fremhever to egnede retoriske områder: «den retoriske situasjon» og «forarbeidsfasene». Med utgangspunkt i «den retoriske situasjon» påpeker Bakken dette: «Elevene bør (...) ta stilling til hvilket innhold, hvilken komposisjon, hvilken språklig utforming og hvilken fremføringsmåte som kan påvirke publikum (...)» (s. 43). Han tar også for seg de ulike forarbeidsfasene og viser hvordan

elever og lærere kan ha nytte av dem i arbeid med muntlige sjangrer. Praktiske eksempler fra ulike fagfelt synliggjør de kreative mulighetene i arbeidet, samtidig minner forfatteren om hva som kjenner tegner kreative tekstprosesser, nemlig «hardt og tidkrevende arbeid, i en bevisst og systematisk prosess, med stadige omarbeidinger» (s. 39). Jonas Bakken avslutter artikkelen med en oppfordring: Læreren må utforme oppgaver som elevene opplever som meningsfylte, og hjelpe dem med å holde motivasjonen oppe i den tidkrevende og ofte frustrerende prosessen det er å skape kreativ muntlig tekst (s. 48).

Lyttehandlinger og lytteformål

«Lyttehandlinger og lytteformål» er Hildegunn Otnes' artikkel i *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på*. Otnes er professor i norsk fagdidaktikk ved Program for lærerutdanning ved NTNU. Forfatteren minner leserne om at lytting er en sentral del av muntlige ferdigheter, og at det i skolesammenheng finnes to typer lytting: lytte for å lære og lytte for å kommunisere. Læreplananalyse viser at «å lytte for å lære» dominerer, mens få kompetansemål peker mot det å kommunisere. «Den kommunikative, relasjonelle lyttingen er dessuten stemoderlig og utydelig behandlet i skolens planer, og trolig er det også den som det er vanskeligst å undervise i», slår Otnes fast (s. 80). Hun peker på mulige tilnærminger i arbeidet med lytting i klasserommet: Når man trener på å lytte for å skaffe seg informasjon, kan man bruke strategier som ligner leseopplæring. Å trene på kommunikativ lytting kan være vanskeligere, skriver Otnes, blant annet fordi feltet er komplekst; muntlige dialoger er forgjengelige og samtalevurdering kan være ubehagelig for elevene. En mulig løsning, mener hun, kan være å vurdere samtaler gjennomført av andre, og dessuten snakke om lytting slik at

elevene opparbeider et metaperspektiv og felles språk om fenomenet. Hun gir eksempler på markører som viser når lytting faktisk skjer, og hvordan disse markørene også kan bidra når man setter vurderingskriterier og læringsmål.

101 måter

Bokas andre hoveddel består naturlig nok av *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på*, der treningsopplegg for muntlig ferdighet blir presentert. Hver treningsmåte blir introdusert med utfyllende forklaringer og teoriforankring, både i fagstoff belyst i artiklene foran og annen relevant teori. Hvert oppslag avsluttes med ett eller flere konkrete forslag til passende treningsoppgaver. De 101 oppleggene er mangfoldige og presenterer blant annet varianter av rollespill, fortelling, samtale og muntlig fremføring. Her kan nevnes oppslag 15, som dreier seg om «lesespill». I korthet dreier øvelsen seg om ulike stemmer, eller roller, som reflekterer over samme situasjon med ulike perspektiver. Lese-spillet kan være utgangspunkt for forskjellige typer muntlig arbeid slik som samtale, teater og fortelling. Oppslag 42 handler om å ta utgangspunkt i en konkret gjenstand og hvordan denne kan gjøres om til en muntlig fortelling.

Et godt verktøy for læreren

Muntlige aktiviteter stiller ofte store krav til elever; de blir stresset, glemmer og får ikke frem det de vil. Noen er så nervøse at man kan snakke om taleangst, derfor er det fint at denne boka også vier plass til arbeid med klassemiljøet (oppslag 1-10) og hvordan man kan hankses med nervøsitet (oppslag 74).

101 måter å fremme muntlige ferdigheter på er en variert bok der teori og praktiske øvelser utfyller hverandre. Muntlighet er et stort fagfelt som spenner fra lytting via høylesing og samtale til egenproduksjon av ulike muntlige

tekster. Her får hele feltet plass, uten at noen sjangrer eller områder dominerer. Boken tilbyr lærere konkrete verktøy som er solid forankret i teori, læreplanverk og praktisk erfaring; verktøy vi kan bruke både når vi arbeider med, og underviser i, muntlige ferdigheter. En viktig bok.

Pedagogikk på barnas premisser

Immanuel Kant
Om pedagogikk

Thorleif Dahls kulturbibliotek/
H. Aschehoug & Co
147 sider

AV EINAR SUNDSDAL

FØRSTEAMANUENSIS I ALLMENN DIDAKTIKK, NTNU

For første gang foreligger Immanuel Kants *Om pedagogikk* i norsk oversettelse. Det er en begivenhet og en berikelse for den norske pedagogiske samtalen.

De siste tiårene har det vært en økende pedagogisk interesse for filosofen Immanuel Kant (1724 – 1804). Vi kan spørre oss, hvorfor det? Hva kan en bok om oppdragelse og dannelse – skrevet av en barnløs og verdensfjern filosof og publisert første gang i 1803 – si oss i dag? Thorleif Dahls kulturbibliotek, som står bak utgivelsen, har nok også tenkt denne tanken. I alle fall har de utstyrt boken med et betydelig forord fra oversetter Bjarne Holm, i tillegg til et langt innledende essay fra Lars Løvlie og et etterord av Svein Østerud. Løvlie og Østerud er begge tidligere professorer i pedagogikk ved Universitetet i Oslo. Disse tre tekststykkene gjør en overbevisende jobb både når det gjelder presentasjon



og aktualisering av Kants pedagogiske og filosofiske tenkning.

Innledningen legger vekt på at Kants tekst inviterer til dialog om oppdragelsens grunnlag og metode, men uten selv å gi noen fasit. Slik stiller den krav til leserens refleksjon og dømmekraft mer enn å gi klare anvisninger for handling. Det understreker at bokens aktualitet finnes i de pedagogiske ideer som diskuteres snarere enn i de didaktiske og metodiske forslagene som finnes. Jeg vil særlig trekke frem tre ideer eller problemstillinger jeg anser relevante for dagens pedagogiske diskusjoner: barndommens egenverdi, det pedagogiske paradoks og forholdet mellom lek og dannelse.

Barndommens egenverdi

Kant var svært inspirert og påvirket av Jean-Jacques Rousseau. Det fortelles at lesningen av Rousseaus bok *Emile – eller Om oppdragelse* fikk Kant til å avbryte sin faste daglige spasertur i flere dager. Selv om det er store forskjeller mellom Rousseau og Kant, både biografisk og filosofisk, deler de oppfatningen om barndommens egenverdi og viser vilje til å få frem barnets perspektiv i deres refleksjoner over oppdragelse, dannelse og undervisning. Holm beskriver det som utkast til en *pedagogikk på barnas premisser*. For Rousseau handler dette om å respektere barndommen, i den forstand at den voksne ikke skal ha som mål å skynde barna gjennom barndommen. Det vil være en forhastet pedagogikk og medføre ulykkelige barn: «Dere uroes over å se barnet tilbringe sine første år uten å gjøre noe. Men er det å leve lykkelig det samme som å ikke gjøre noe? Er det å hoppe, springe, leke hele dagen å gjøre ingenting? Aldri i sitt liv er barnet så beskjefteget som da.» Rousseau minner oss om å la barndommen ta den tiden den trenger, slik at vi ikke «forhastet dømmet barn!» Særlig varsomhet må gjelde overfor barn som

ikke fremstår så kvikke som sine jevnaldrende, for de små hoder må få tid til å «modnes i stillhet» (*Emile*, s. 110). Kant viderefører denne ideen og vil ikke forsere barnas utvikling. Han har ikke sans for at voksne gleder seg når barn opptrer som små voksne. Heller enn barn som aper etter voksnes være- og talemåter, ønsker han barn som er kloke nettopp som barn. Didaktisk er denne ideen formulert som prinsippet om at barn bare må undervises i ting tilpasset deres alder.

Grensesetting

Den sentrale diskusjonen i *Om pedagogikk* dreier seg om forholdet mellom tvang og frihet, eller det som gjerne kalles det pedagogiske paradoks. Kant formulerer paradokset slik: «Hvordan kultiverer jeg friheten ved tvangen?» (A 40). I sin innledning diskuterer Lars Løvlie hvorvidt paradokset kan løses, noe han betviler. Dette fører imidlertid ikke til fortvilelse, tvert imot. Overraskende nok finnes friheten i selve paradokset, i den uløste konflikten mellom frihet og tvang. Det er den barnet og den voksne må forholde seg til og finne ut av, gang på gang. Dette er en vanskelig frihet, og den motiverer både refleksjon og handling. En refleksjon over samspillet mellom tvang og frihet kan knyttes til grensesetting, et begrep som gjerne forbindes med at den voksne setter grenser for barna. Kant fordobler begrepet: her settes ikke grenser bare for barns handlinger, men også for voksnes. Læreren bør ikke overtre grensen til barnets indre verden. Den franske filosofen Jacques Derrida skriver flere steder om det han kaller retten til å ha hemmeligheter. Et sted uten hemmeligheter er et totalitært sted hevder han. Grensesetting handler derfor også om at den voksne må anerkjenne at det finnes noen grenser for deres myndighet og at de ikke bør prøve å regulere alle aspekt av barnas liv. Barna trenger frihet til å tenke selv – og til å holde noe for seg selv – eller

i alle fall skjult for de voksne dersom de ønsker det.

Lek og dannelse

Det er en etablert oppfatning at den som vil bli et dannet menneske, må danne seg selv. «Det er uhøflig, men det står ikke til å endre», som den romantiske filosofen Schelling skrev. Ideen om dannelse som selvdannelse finnes også hos Kant. Det hører samtidig med til oppdrageransvaret å legge til rette for dannelsesprosessen: «Vi må la barnet føle at det kan danne seg selv, men bare som deltager i samfunnet, der verden uten tvil er stor nok for barnet, men også må være det for andre» (A 77). I etterordet peker Svein Østerud på at selvdannelsen starter allerede i leken. Over flere avsnitt skriver Kant om den viktige betydning spill og lek har for barnets erkjennelse av verden. Han skiller her mellom to former for dannelse: «Man kan være aktiv i leken, og det kaller man fritidsaktivitet. Men man kan også være aktiv under tvang, og det kaller man arbeid. Den skolastiske dannelsen skal være arbeid for barnet, mens den frie dannelsen skal være lek» (A 82). Til den skolastiske dannelsen hører aktiviteter under faglig tvang, til den frie dannelsen hører barnets frie initiativ under selvtvungen. Igjen ser vi at forholdet mellom tvang og frihet utgjør det dannelsesteoretiske omdreiningspunkt.

En vakker bok

Til sist noen ord om selve boken. *Om pedagogikk* er rett og slett en vakker bokutgivelse. Den er forseggjort med godt papir og et tykt omslag med et av John Hoppners barneportrett – *Portrett av Emma Laura Whitbread* (ca. 1800). Slike materielle kvaliteter gjør noe med leseropplevelsen, og det skiller boken fra de mange heftede trykksakene jeg ellers ofte holder i hendene. Det – og et overbevisende, velfundert oversettelsesarbeid – skal Thorleif Dahls kulturbibliotek ha stor takk for.

Hvordan forske på egen praksis?

Marit Ulvik, Hanne Riese og Dag Roness (red.)

Å forske på egen praksis.
Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet

Fagbokforlaget
243 sider

ANNE RITA FEET

LEKTOR MED MASTER I NORSKDIDAKTIKK

Undervisning kan ses som en intellektuell og praktisk aktivitet som stadig må foredles og videreutvikles. Dette er idégrunnlaget bak *Å forske på egen praksis*.



Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet. Boken er en antologi, og redaktører er professor Marit Ulvik, førsteamanuensis Hanne Riese og førsteamanuensis Dag Roness, alle tilknyttet Institutt for pedagogikk ved Universitet i Bergen. Viktige mål med boken er å bidra med teoretisk og praktisk kunnskap om å forske på egen praksis, i håp om at dette kan gi andre lyst til å prøve ut aksjonsforskning og dessuten å skape dialog omkring skoleutvikling og lærerkompetanse. Målgrupper for *Å forske på egen praksis* er lesere på masternivå, lærere og ledere i skoleverket.

Presentasjon av aksjonsforskning

Det finnes ulike typer lærerforskning, og i denne boken blir «aksjonsforskning» presentert grundig og systematisk. I den første av bokens fire hoveddeler peker Marit Ulvik på kjennetegn ved aksjonsforskning og understreker tosiddigheten ved

metoden: aksjon og forskning. Slik forklarer hun det: «... aksjon fordi aktørene handler innenfor systemet, og forskning fordi det er en systematisk, kritisk undersøkelse som blir gjort offentlig» (s.19). Hun viser også hvordan aksjonsforskning utgjør en spiral av refleksjon, planlegging, handling og evaluering. Aksjonsforskningens hensikt er ofte profesjonell utvikling, skriver Ulvik, det dreier seg om lærernes læring og hvordan deres kunnskap kan overføres til praksis. Hanne Riese følger opp dette med en instruktiv gjennomgang av hvordan læreren både kan være fullt medlem i settingen hun forsker på og fullt forsker, ved hjelp av den kvalitative forskningstilnærmingen «autoetnografisk praksis». Riese peker på særtrekk ved denne metoden og fremhever blant annet at forskeren må ha dialog med informanter utover seg selv og forplikter seg til å ha en analytisk agenda. I alt fem særtrekk blir gjennomgått, både teoretisk og med illustrerende eksempler fra praktisk arbeid, og gir god innsikt i autoetnografisk praksis. Etter gjennomgang av den kvalitative metoden forklarer Dag Roness konkret hvordan det også kan være nyttig å bruke kvantitative metoder i aksjonsforskning og hvordan det å kombinere kvantitative og kvalitative metoder kan gi fruktbare resultater (s.63). Han gjennomgår flere kvantitative metoder, deres relevans i aksjonsforskning og vurderer metodenes muligheter og begrensninger. De tre forfattere av bokens første hoveddel poengterer alle at aksjonsforskning er systematisk forskning, ikke tilfeldig hverdagsfering.

Praktisk bruk på flere arenaer

Hoveddel II, III og IV i *Å forske på egen praksis* er viet aksjonsforskning i praktisk bruk. Del II handler om aksjonsforskning brukt i lærerutdanning, blant annet som forsøk på å bygge bro mellom «campus og praksisfeltet» (s.81). Flere studenter

presenterer sine forskningsprosjekter i denne delen av boken. Leserene får innblikk i forskningstema, planlegging, gjennomføring og læringsutbytte gjennom beskrivelser, figurer og skjemaer. Ofte er elevene studentforskernes informanter, og dette gir et interessant innblikk i elevrefleksjoner knyttet til undervisning. I del III kommer ulike lærere til orde og viser sin forskning på egen praksis. Også i denne delen får leseren tilgang til forarbeid, gjennomføring og resultater. Dette gir dobbel effekt: Leserene lærer mye om aksjonsforskning som metode og får samtidig del i nyttig undervisningskunnskap som for eksempel elevers muntlige aktivitet, «å korke timen» og økt elevengasjement. I hoveddel IV blir søkelyset satt på lærerutdannerne. Også i denne yrkesgruppen forventes det en profesjonell utvikling, og de siste ti årene har lærerutdannerne fått oppmerksomhet, skriver Kari Smith, professor ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU. Hun trekker frem såkalte «selvstudier» som har flere likhetspunkter med aksjonsforskning og kan bidra til å fremme lærerutdanneres læring. Ved hjelp av konkrete eksempler og illustrerende figurer viser hun hvordan selvstudier kan bidra til læring i fellesskap med andre lærerutdannere. I sum viser del II, III og IV at aksjonsforskning kan fungere godt på ulike undervisningsfelt.

Forutsetninger for å lykkes

Å forske på egen praksis fremhever aksjonsforskning som en velegnet metode for å fremme læreres læring og skape profesjonell vekst. Boken fremstår likevel ikke som en uforbeholden hyllest til denne forskningstilnærmingen. Tilnærmingen «har sine kostnader» (s.33), skriver Ulvik, og metoden blir problematisert og diskutert: Ethiske sider trekkes frem og drøftes, fordeler og ulemper blir analysert, og det blir pekt på viktige forutsetninger for å lykkes.

Det understrekes flere ganger at dobbeltrollen som lærer og forsker kan være vanskelig. Også «tid og rom» blir trukket frem som kritiske faktorer. Aksjonsforskning er arbeidskrevende og forutsetter at lærere kan «ta et skritt tilbake» for å reflektere over praksis, søke teoretisk informasjon og sammenholde dette med egne forskningsresultater. Dessuten er denne forskningsmetoden en kollektiv prosess og må foregå i et lærende fellesskap – og det krever at «alle er med». Ledelsen må også prioritere dette dersom aksjonsforskning skal føre til vellykket skoleutvikling. I kapittel 10 tar professor May-Brit Postholm ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU for seg nettopp dette under overskriften «Forskende skoler». «En forskende skole er en skole som jobber systematisk og kollektivt mot felles mål» (s. 195), skriver hun, og understreker at ledelsens tilrettelegging, at alle lærere har et eierforhold til arbeidet og kollektivt samarbeid, er forutsetninger for å lykkes med aksjonsforskning.

Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet presenterer aksjonsforskning oversiktlig og grundig. Forskningsmetoden blir belyst ved hjelp av et solid teoretisk fundament og mange praktiske eksempler. Ulike forfatterstemmer; studenter, lærere og lærerutdannere, bidrar til mangfold og varierte perspektiver. Boken inspirerer, selv om den ikke legger skjul på at aksjonsforskning er hardt arbeid som stiller krav til skoleledelsen, lærerkollegiet og den enkelte lærer. Etter å ha lest boken sitter jeg igjen med innsikt i et systematisk og egnet verktøy for profesjonell utvikling; et verktøy som kan bidra til at vi «unngår å bli værende i det vi kan fra før, men får løftet blikket og utvidet perspektivet og gjennom en utforskende tilnærming til egen praksis får skapt et grunnlag for videre handling og utvikling til beste for elevene» (s.33).

Middelalderen

Leidulf Melve
Hva er middelalderen

Universitetsforlaget
152 sider

AV PER JAKOB SKAANES

IDÉHISTORIKER

Avgikk middelalderen ved døden på 1500-tallet? Lever den i beste velgående den dag i dag? Den har fått nytt liv, gjennom bøker, filmer og fjernsynsserier, som «Anno» på NRK, hevder Leidulf Mjelve. Hva den består i, avhenger i stor grad av hvem du spør. Noen vil legge vekt på edle riddere og gotiske katedraler, andre på blodige korstog og strenge paver, andre igjen vektlegger mer moderne sider som leder frem mot vår egen tid, eksempelvis stat og institusjoner. Det er også dem som vil fremheve mer fremmede trekk ved middelalderen.

Leidulf Melve er professor i historie ved Universitetet i Bergen. Han har jobbet mye med bøker om historieskriving, politisk historie og om middelalderen. I *Hva er middelalderen* kombinerer han på en lærerik måte grep i historieskriving med en god innføring i middelalderen. *Hva er*-serien fra Universitetsforlaget er en serie der fagfolk inviteres til å gi både begynneren og den mer viderekomne introduksjoner til ulike tema. Det har etter hvert blitt en mangfoldig samling av ulike *Hva er*-bøker.

Historisk sannhet

Middelalderen behøver ikke betraktes som en lang og mørk periode mellom antikken og renessansen. Når den begynte og sluttet, er avhengig av hvilke vurderinger man gjør. Dessuten, Frans av

Assisi reflekterte trolig ikke over at han levde i middelalderen. Leidulf Mjelve har lett etter middelalderen på flere områder og får forskjellige svar avhengig av hvor han leter.

Det er lenge siden historikere forlot ståstedet hvor det var mulig å finne ut en gang for alle hvordan fortiden egentlig var. Vi har ikke direkte tilgang til epoker i historien, vi må forholde oss til tolkninger. Man skjeller mer troverdige og hensiktsmessige tolkninger fra mindre troverdige tolkninger. Her bruker Mjelve betegnelsen «fortellinger» om middelalderen for å understreke at det er snakk om tolkninger, syn på eller fremstillinger av middelalderen. Da distanserer man seg litt fra tanken om sannheten om hvordan middelalderen egentlig er.

Fire «fortellinger» om middelalderen

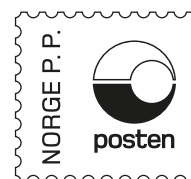
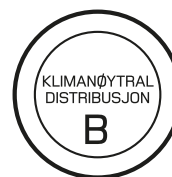
Mjelve benytter fire fortellinger om middelalderen og ordner fremstillingen etter disse, betrakter kildematerialet gjennom de fire måtene å se middelalderen på. Avhengig av hvilke briller man tar på seg, vil man se ulikt på det. Fire syn har vært fremtredende, noen legger vekt på middelalderen som en forfallsepoke, romantikerne vil si at den er noe eksotisk og edelt, historikere fra 1800-tallet begynte å vektlegge mer moderne trekk ved middelalderen og så mer kontinuitet mellom den og moderne tid, mens en rekke forskere fra 1970-tallet har fokusert på mer ukjente sider ved middelalderen, livet til ulike sosiale grupper og hverdagsmennesker. Vi kaller de fire innfallsportene til middelalderen for *den antikvariske*, *den romantiske*, *den moderne* og *den nye* middelalderen. Alle befinner de seg på hver sin side i en intellektuell kamp om hvordan middelalderen skal forstås. Man vil her legge vekt på ulike tematikker, ulike måter å presentere disse på, alt ettersom hvilken fortelling man ser som mest relevant. I dialogen mellom disse anser Mjelve at man kan danne seg et

godt bilde av middelalderen, skjønt han anser fortellingen om den moderne middelalderen som den mest grunnleggende for å forstå perioden. Boken blir således foruten å være en innfallsport til middelalderen som epoke, vel så mye en bok om hvordan historisk kunnskap blir til.

Med et knippe ulike briller på, behandles middelalderen ut fra kapitler om religion, stat, styring og institusjoner, bøker, byer og lærdomskulturer. Her er investiturstrid, korstog og fremragende intellektuelle som Abelard. Mjelve har mot slutten av boken med et kapittel om enkelte reisende i middelalderens møte med ikke-europeiske kulturer og sivilisasjoner. De reisendes motiver var delvis verdslig nysgjerrighet, delvis religiøs misjonsiver. Hvordan fremstår europeisk middelalder sett utenfra, i møte med folk fra andre verdensdeler? Her er blant annet utdrag fra diskusjoner om religion ved Möngke Khans hoff.

En styrke er vektleggingen av måten å tilnærme seg stoff på, det være seg epoker eller ismer, med middelalderen som utgangspunkt. Vi har lært mye om middelalderen, om ettertidens måter å betrakte den på, og om hvordan dette former kunnskapen vår om middelalderen. Pendlingen mellom de ulike synene på middelalderen anskueliggjør at hva man ser i den, avhenger av øynene som ser og hvilken innfallsport man velger.

Boken har en god indeks – det er lett å finne det man leter etter. Dessuten har den på slutten av hvert kapittel en liste med boktips til videre lesning. Savner man så noe i denne boken? Ja, en hel masse. I en kort bok som dette må man i det store og hele utelate. Boken er et godt utgangspunkt, og det er vel det den er ment å være; et utgangspunkt for å sette seg bedre inn i middelalderen og med et reflektert forhold til hvordan historisk kunnskap blir til.



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

Returadresse:
BEDRE SKOLE
Postboks 9191 Grønland
N-0134 OSLO



Kurs og konferanser i regi av Utdanningsforbundet



9.–10. august
Peer Gynt: Kurs for lærere ved Gålåvatnet

Sted: Gålå, Vinstra
Pris: 1285 (medlem) 1900 (andre)

Utdanningsforbundet og Peer Gynt as inviterer til spennende kurs på Gålå. Vi dykker ned i Ibsens tekster, det blir en praktisk workshop hvor vi lærer å dramatisere Peer Gynt i klasserommet, hvordan bruke spillpedagogikk for å formidle Ibsen, vandring langs verdiveien – og vi skal se forestillingen ved Gålåvatnet.

Meld deg på – først til mølla! **Begrenset antall plasser.**



21. september
Rett og galt i utdanning? Utfordringer og dilemmaer for skoleledere

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Eli Ottesen og Jorunn Møller

Skoleledere må forholde seg til en økt rettsliggjøring av skoleverket. På hvilken måte får rettslige normer konsekvenser for skolens pedagogiske praksis? Hvordan håndterer du som skoleleder samspillet mellom rettslig regulering og profesjonelt skjønn i styring og ledelse av skolen?



25.–26. september
Rakettfysikk i skolen

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: Kurset er gratis. Begrenset antall.

Gjør beregninger, bygg og skyt opp din egen modellrakett! Formålet med seminaret er å gi realfagslærere et bedre grunnlag for å aktualisere undervisningen. Målgruppe er realfagslærere i videregående skole, men deler av opplegget kan også brukes av lærere i ungdomsskolen.

Kurset er et samarbeid mellom Utdanningsforbundet og NAROM med støtte fra Nordic ESERO.



25. oktober
Mellom krav og støtte – lederen som balansekunstner

Ekstrakurs! Kurset 24. okt. er fulltegnet!

Sted: Radisson BLU, Tromsø
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Kjell Ribert

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.



24. oktober
Læreren som leder – Workshop om ledelse i praksis

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholdere: Kristin Helstad og Per Arne Øiestad

Hva innebærer ledelse i klasserommet, og hvordan kan lærere arbeide for å utvikle robuste læringskulturer? Ved å knytte utøvelse av klasseledelse tett til undervisning og elevenes læring, utforsker vi hvordan vi kan forstå og praktisere klasseledelse på nye og mer nyanserte måter.



2. november
Å utvikle vurderingskompetanse i skolen

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholdere: Henning Fjørtoft og Lise Vikan Sandvik

Hva vil det si å være en lærer med høy vurderingskompetanse? Hva er de typiske utfordringene i vurderingsarbeidet? Kurset vil gi rike perspektiver og praktiske eksempler på hvordan lærere og ledere kan arbeide for å utvikle gode vurderingskulturer i og på tvers av fag.