

# Bedre »» Skole

Nr. 2

2024 Tidsskrift for lærere og skoleledere

Myter om  
steinalderen / s. 44

Lærernes innspill  
til fagfornyelsen / s. 38

TEMA s. 12-37

# S skolebibliotek

Kunstig intelligens  
i undervisningen / s. 67-78



# Look to Sweden!

Noen elever har tilgang på et skolebibliotek med en ansatt skolebibliotekar, det være seg en bibliotekarutdannet eller lærer, i 50 prosent stilling eller mer. Andre elever går gjennom skolen uten å motta et slikt tilbud. Skolebibliotek er tema for denne utgaven av Bedre Skole, og vi håper med dette å bidra til å vise hva et skolebibliotek kan være og hvorfor det bør satses på.

Vi har ikke oversikt over hvor mange elever som har, og hvor mange som ikke har, tilgang til skolebibliotek, ettersom statistikken er svært mangelfull. Men et tall som figurerer, er at skolebiblioteker i grunnskolen i snitt bemannes 3 timer i uka. Det må bety at de fleste elevene i praksis ikke har tilgang til et skolebibliotek som de vil kunne ha særlig nytte av.

Hva går da disse elevene glipp av? De mister først og fremst en ekstra læringsarena, et sted de kan forholde seg til bøker og lesing på en annen måte enn de gjør i klasserommet. I skolebiblioteket blir de ikke vurdert, de har i større grad mulighet til å gjøre egne valg. Noen elever kan sikkert klare seg fint uten, mens for andre kan dette være helt avgjørende for at de skal ville ønske å befatte seg med lesing i det hele tatt. Det kan være elever som kommer fra hjem hvor det ikke finnes en bok. Og det kan være elever som tåler dårlig presset og kravet til effektivitet og målrettethet som ligger over dem i klasserommet.

Og for noen kan skolebiblioteket være et sosialt tilfluktssted. Her kan de møte venner på en litt annen måte, eller de kan velge å sitte alene og holde på med sine egne saker. Det er en forskjell i opplevelsen av det å stå alene i en skolegård og det å finne seg en krok i biblioteket. Og skolebibliotekaren har for mange barn vært en viktig voksenperson og støtte i en vanskelig skolehverdag.

Også i Sverige har tilbudet om skolebibliotek variert mellom skolene. Men her har man valgt å gjøre drastiske grep. Den svenske regjeringen har varslet at den vil sette av 216 millioner kroner i 2025, og deretter 433 millioner kroner årlig til å ruste opp landets skolebiblioteker, blant annet sørge for sikre at alle elever får tilgang til bemannede skolebibliotek. De har også satt av penger til å bedre den offisielle bibliotekstatistikken, slik at de kan få et mer fullstendig bilde av situasjonen og utviklingen. Men det er Sverige, det.

Tore Brøyn

## Bedre Skole

Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo  
**E-post:** bedreskole@udf.no  
**Tlf.:** 24 14 20 00



**Ansvarlig redaktør:**  
 Tore Brøyn  
 tore.brøyn@udf.no  
 Tlf.: 91 37 26 88

**Abonnement:**  
 abonnement@utdanningsnytt.no

**Annonsekontakt**  
 Grethe Ånerud, HS Media AS  
 E-post: utdanning@hsmedia.no  
 Tlf.: 62 94 69 04 / 92 83 68 30

**Medlemsservice**  
 Kontakt Medlemsservice ved spørsmål om abonnement og bladordningen, adresseendringer og Min side:  
 E-post: medlem@udf.no  
 Tlf.: 24 14 20 00  
 Min side: udf.no/min-side

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

Bedre Skole kommer ut fire ganger i året. Godkjent opplagstall pr. 2. halvår 2022 og 1. halvår 2023: 107 133. Årsabonnement 2024: kr 500 for vanlig abonnement. Gratis for medlemmer av Utdanningsforbundet. Løssalg kr 98.

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

**Layout:** Melkeveien Designkontor  
**Trykk:** Ålgård Offset AS  
 ISSN 0802-183X (trykt utgave)  
 ISSN 2703-9498 (online)

Forsideillustrasjon/fotomontasje:  
 Melkeveien Designkontor / Adobe Stock



## »»» INNHOLD

- 4 **Forgrunn**
- 10 **Tyggisdagen – en demokratisk smakebit**  
Tore Brøyn

### TEMA: Skolebibliotek

- 12 **Skulebibliotekar og lærer – fire nivå for samarbeid**  
Idunn Bøyum og Åse Kristine Tveit
- 18 **Tre prisbelønte skolebibliotek**  
Tore Brøyn
- 24 **Skolens pusterom – romlige og sosiale kvaliteter ved skolebiblioteket**  
Sunniva Evjen
- 29 **Eleven som forsker – bibliotekaren som veileder**  
Ingrid Svennevig Hagen
- 32 **Fagfornyelsen som glemte skolebibliotekene**  
Ingeborg Eidsvåg Fredwall
- 38 **Lærerne ble bedt om innspill til fagfornyelsen, men ble ikke hørt**  
Tiril Smerud Finnanger og Tine Sophie Prøitz
- 44 **Myter om steinalderen i norske lærebøker**  
Isabella Foldøy
- 50 **Masterlærernes bidrag til skoleutviklingen**  
Yngve Antonsen, Jessica Aspfors og Gregor Maxwell
- 52 **Kollektiv mestringstro i skolen – et viktig, men oversett tema**  
Mari-Anne Sørli
- 59 **Korleis lære å skilje mellom bokmål og nynorsk**  
Hjalmar Trond Eiksund
- 63 **Kontroversielle spørsmål på dagsorden**  
Evy Jøsok og Anders G. Kjøstvedt
- 67 **Hvordan ChatGPT kan bidra i lærerutdanningens matematikkundervisning**  
Pål-Erik Eidsvåg
- 73 **Bruk av generativ kunstig intelligens i grunnskolen – hvordan utforme undervisningsopplegg**  
Henrik Tjønn, Sten Ludvigsen og Anders Mørch
- 79 **Bokomtaler**



# 12

Skolebibliotekene er skolens pusterom



# 39

Tok ikke hensyn til lærernes innspill i fagfornyelsen



# 50

Masterlærerne bidrar positivt i skoleutviklingen

# 52

Kollektiv mestringstro – en forutsetning for å lykkes



## Frykter svekkede språkfag

**Regjeringen vil fjerne tilleggs-poeng for fremmedspråk i videregående skole. Språklærerne frykter at språkfagene i verste fall vil dø ut.**

Forsknings- og høyere utdanningsminister Oddmund Løkensgard Hoel (Sp) la i begynnelsen av april fram en stortingsmelding med forslag om endringer av opptakssystemet til høyere utdanning. Blant annet foreslås det å redusere tilleggs-poengene for fremmedspråk fra 14 til 3, mens realfagene beholder sine.

### FARVEL TIL TYSK NIVÅ III?

En som reagerer, er lærer Anne Reiher ved Stavanger katedralskole og medlem av styret i Tyskforum. Overfor Klassekampen kommenterer hun den mulige konsekvensen slik: – Det vil være grusomt. Sannsynligvis vil tilbudet om å ta tysk nivå III kunne forsvinne helt ved min skole.

Konsekvensene av å fjerne tilleggs-poengene vil kunne være lavere rekruttering til språk- og språklærerutdanningene, mener Gerard Doetjes, leder av Nasjonalt senter for engelsk og fremmedspråk i opplæringen, til Klassekampen.

– I verste fall frykter jeg at tilbudet kan bryte sammen enkelte steder, sier hun. □

# Antall lærerstudenter – et tiårsperspektiv



Høsten 2023 begynte 2700 færre studenter ved en lærerutdanningsinstitusjon sammenlignet med høsten 2022, melder Statistisk sentralbyrå (SSB). Men i et tiårsperspektiv er trenden positiv, trøster SSB oss med. Både grunnskolelærerutdanningen og lektorutdanningen hadde flere studenter i 2023 enn i 2014.

I løpet av de siste to årene har vi fått 2000 færre barnehagelærerstudenter, hvilket er det laveste på ti år, ifølge seniorrådgiver Geir Nygård i SSB. Vi fikk også 1000 færre bachelorstudenter på sykepleierutdanningen i fjor. □

## Talestyrt skrivning

**Talestyrt skrivning er et verktøy hvor et dataprogram transkriberer det elevene sier. Forsker Marianne Engen Matre ved UiA har forsket på talestyrt skrivning i ungdomsskolen.**

Talestyrt skrivning er et hjelpemiddel for elever med særlige skrivevansker, som dyslektikere.

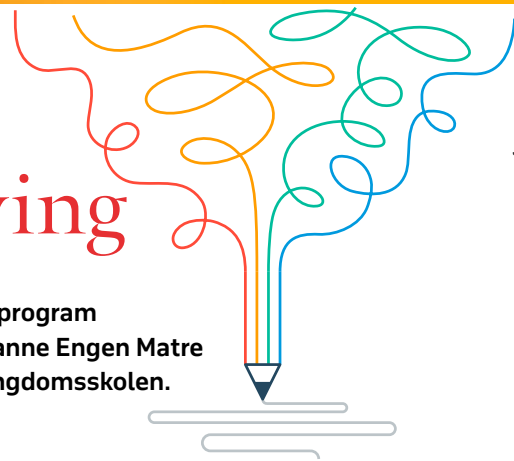
– En elev med dysleksi sa at han vanligvis måtte gjøre teksten enkel nok til at han kunne skrive den. I stedet for «dokumentar» skrev han «film», for eksempel. Han var veldig fornøyd med dette verktøyet, sier Marianne Engen Matre, forsker ved Universitetet i Agder, til forskning.no.

– Men talestyrt skrivning er ikke noe vidundermiddel, fortsetter Matre. – Det er mye teknikk man må lære seg for å kunne skrive på denne måten. Transkribert tekst blir ofte også upålitelig, og elevene må bruke mye tid på redigering, noe som i seg selv kan være en bygg for elever med lese- og skrivevansker.

### DIALEKT KAN VÆRE PROBLEM

Et annet problem var at elever som snakker «breie» dialekter, ikke urbant kristiansandsmål, fikk dårligere resultater når de brukte talestyrt skrivning. Elever som la seg språklig opp mot østlandsk, fikk enda bedre resultater. Dette er problematisk i en skolesammenheng, synes Matre.

Bruken av talestyrt skrivning er ikke nedfelt i noen læreplan, men elever med et dokumentert behov får bruke verktøyet på eksamen. I likhet med bruken av annen teknologi ønsker Matre en mer nyansert tilnærming til bruk av talestyrt skrivning i skolen. Det vil fungere godt i noen sammenhenger, dårligere i andre, slik hun ser det. □



# Lærerstyrt lek er ikke lek

**Det mener førsteklasingene. Ikke-styrt frilek er lek. Mer frilek i skolen vil kunne styrke klassemiljøet og fellesskapet, mener NTNU-forsker Maja Reinåmo Olsson.**

Barnehagen og skolen har to forskjellige leketradisjoner. Læreplanen for de yngste elevene nevner lek, men som regel som en lærerstyrt aktivitet.

Leken spiller en stor rolle i barnehagen i Norge og i Norden. Lek og læring glir sammen i en enhet. Barnehagelærerne definerer som regel ikke en aktivitet som lek eller læring. På skolen blir dette helt annerledes.

På timeplanen til 1. trinn kan lek av og til være skilt ut som en egen time. Men forskning viser at det ikke er problemfritt når voksne planlegger og bestemmer innholdet i leken, sier Reinåmo Olsson, forsker ved Institut

for lærerutdanning ved NTNU i Trondheim.

## «DET ER INGEN VITS, VI ER SNART FERDIG UANSETT»

En voksen-agenda for leken kan fjerne barnas oppfattelse av at aktiviteten er lek. Et eksempel: Gutt 1. trinn: «Jeg tror ikke at det her er lek.» Forsker: «Hvorfor ikke?» Gutt 1. trinn: «Fordi vi må leke.» Det en må, er ikke lek.

Stasjonsarbeid innebærer at barna ruller mellom ulike stasjoner, for eksempel hvert 15. minutt. En stasjon kan være en lekestasjon, der barna så skal holde på med Lego i 15 minutter.

Forskeren spør ei lita jente: «Hvorfor vil du ikke leke med



## Kompetansia



**Teknologi som gir full oversikt over elevenes leseutvikling.**

**Skann QR-koden og få gratis abonnement ut året!**



de andre?» Jenta: «Det er ingen vits. Vi er snart ferdige uansett.»

Reinåmo Olsson sier til

forskning.no at selv elever som likte aktiviteten, ikke kalte den lek, fordi den ikke ga rom for frihet. Hun observerte også at noen elever gjemte bort det de hadde holdt på med etter de 15 minuttene, slik at de kunne leke ordentlig med Lego-byggverket senere på SFO.

## FRILEK – OGSÅ GJENNOM HELE SKOLEGANGEN

Hun mener frilekens betydning for klassemiljøet bør få større oppmerksomhet i skolen: – For å få venner og finne glede i skolen er det viktig at barna får tid og rom til frilek. Dette gjelder hele skolegangen, ikke bare i oppstarten. □



# Ekstremvær hemmer barns skoleprestasjoner

**Ekstremvær og naturkatastrofer som stormer, tørke og flom får alvorlige konsekvenser for skoleelever over hele verden, ifølge UiO-forskere i tidsskriftet Nature Climate Change.**

Ifølge artikkelen i Nature Climate Change forringer klimaendringene barns helse og skoleprestasjoner på alle kontinenter. Det haster med å forstå hvorfor og å finne mottiltak, sier psykolog og forsker Francis Vergunst ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo til forskning.no.

– Uten klimatilpasning vil problemet

bare øke i årene som kommer, sier Vergunst, som sammen med tre kolleger har analysert over hundre forskningsartikler om temaet.

## SKADER INFRASTRUKTUR OG SKAPER ANGST

Naturkatastrofer, ekstremvær og temperaturøkninger skader samfunnets infrastruktur, noe som hindrer barn fra å delta i skoleaktiviteter i kortere eller lengre tid. I tillegg fører de til angst og psykososiale belastninger. Alt går ut over læreevnen. Ifølge en studie fra 2022 er de yngste barna de mest sårbare.

En av de største studiene om



temperatur og læring, en studie som inkluderte 59 land over hele verden, viser blant annet at klimaendringer gir dårligere PISA-resultater. Barna som ble mest påvirket, bodde gjerne i lavinntektsområder og tilhørte ofte en etnisk minoritet. Se rapporten *Learning is inhibited by heat exposure, both internationally and within the United States* (2020). □

ANNONSE

## Velkommen til elevkurset Tenk fremover! 6.–8. oktober

### Gratis deltakelse og hotellopphold

Aktivt, variert og morsomt kurs som lærer deg å løse fremtidens utfordringer!

- Opplev mestring av eget hørselstap
- Møt andre unge med hørselsutfordringer
- Sosial kveldsaktivitet

Elever med hørselsutfordringer fortjener det beste!



Skann qr-koden for påmelding og mer informasjon!

Vi tilbyr gratis kurs og rådgivning til ungdom med hørselsutfordringer og fagpersoner i hele landet!

**Sjekk våre tilbud på [Hørselspedagogene.no](https://hørselspedagogene.no)**



Hørselspedagogene  
HLF Rehabilitering



# Nettmobbing

**Barn verden over utsettes i stor grad for mobbing på nett, skriver Dagsavisen med henvisning til en undersøkelse utført av Verdens helseorganisasjon (WHO).**

WHO har intervjuet 279 000 barn i 44 land i Europa, Nord-Amerika og Sentral-Asia. Rapporten peker på hvordan koronapandemien har påvirket unges nettvaner. Virtuelle former for vold er blitt mer vanlig, fordi unge mennesker verden over er blitt stadig mer digitale.

Rapporten viser at 16 prosent av barn i alderen 11–15 år ble utsatt for nettmobbing i 2022. Hver åttende sier de har mobbet andre. Gutter i Bulgaria, Litauen, Moldova og Polen later til å bli hardest mobbet. Spanske unge ser ut til å slippe billigst unna.

WHO vil ha mer overvåking av mobbing og vold på nettet, og organisasjonen mener det er et akutt behov for å utdanne barn, familier og skoler om nettmobbingen og dens konsekvenser. □



**FORUT**  
Skoleløpet

**TRYGG PÅ DO**

**Bli med og løp for at flere skal ha en trygg do på skolen.**

FORUT Skoleløpet er et undervisningsopplegg som dekker viktige mål i læreplanen.

Bli kjent med **Amie** (11) fra Sierra Leone som ikke har do eller rent vann på skolen. Det skaper trygghet og gjør at mange mister undervisning.

[forut.no/skolelopet](https://forut.no/skolelopet)

FORUT SKOLELØPET

# 18 fagskoler får 76,7 millioner



**Forsknings- og høyere utdanningsminister Oddmund Hoel ønsker å styrke yrkesfaglige utdanninger for å gjøre dem enda mer relevante for arbeidslivet, melder Khrono.**

Men ikke bare derfor, naturligvis. Hvis målet skal nås, må kvaliteten på undervisningen bedres og studentene gis et bedre læringstilbud, fastslår Oddmund Hoel. Av de 76,7 millionene statsråden blar opp, får 18 fagskoler penger, og Fagskolen i Viken og Fagskolen Rogaland får mest med henholdsvis 11,1 millioner og 9,7 millioner kroner. Fagskolen Kristiania (8,9 millioner) og Fagskolen i Agder (8,5 millioner) kan også gratulere seg selv.

## MEST TIL HELSEFAG OG TEKNISKE FAG

Det er et stort spenn i fagområdene som får støtte, men samlet sett er prosjekter rettet mot helse- og velferdsfag og tekniske fag mest tilgodesett. 21 prosjekter innen helse og velferd får ca. 27 millioner kroner. Blant annet får Fagskolen Møre og Romsdal penger til prosjektområdene demensomsorg og alderspsykologi, i alt 3,2 millioner kroner.

Men mange får ikke, fastslår Khrono: 114 fagskoler søkte, 96 fikk ingenting. □

# Lærerutdanning i krise

**Lærerutdanningen er i krise, skriver tre lærerutdannere ved OsloMet i et debattinnlegg på nettstedet khrono.no. De har to forslag til tiltak.**

Dosent Rolf K. Baltzersen og førsteamanuensene Thomas Eri og Knut Ove Æsøy mener en lærerutdanning med det de kaller en ensidig dyrking av oppgaver innenfor et generelt snevert «metodisk vitenskapelig ideal», er uheldig. Det hjelper lite at studentene får en innføring i praksisbaserte forskningsmetoder på campus, når studiet ikke er rigget for over tid å undersøke og reflektere over egen praksis.

## HVERANDREUNDERVISNING

Baltzersen, Eri og Æsøy foreslår to tiltak

spesielt: hverandreundervisning med mer vekt på utviklingen av studentenes didaktiske ferdigheter, og en praksisbasert masteroppgave sammen med punktpraksis.

Studentene skal altså undervise hverandre, med ansvar for å drive store deler av undervisningen, men med kyndig veiledning fra faglig ansatte for å ivareta en høy faglig kvalitet.

## PRAKSRETTEDE MASTEROPPGAVER

Dersom man skal beholde masteroppgaven, mener de tre at det bør sikres at



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

den er tilstrekkelig praksis- og profesjonsrettet. De vil også se på flere mulige løsninger med tanke på hva en masteroppgave skal eller kan være i en profesjonsutdanning. De foreslår derfor å innføre punktpraksis i andre del av studiet, for eksempel med to faste praksisdager per uke i ett eller to semestre sammenhengende, hvilket vil åpne for muligheter for at studentene kan undersøke og utvikle egen undervisningspraksis over tid. □

## ANNONSE



**HØVELBENK**  
spesialisten

**Høvelbenker med  
kvalitetsfølelse av rang!**



**Telefon: 481 24 300**  
**E-post: info@hovelenkspecialisten.no**  
**Webb: www.hovelenkspecialisten.no**  
**Org. nr: 914 207 851 MVA Føretaksregistret**

## Lærer uten master

**I en overgangsfase skal det bli mulig å bli kvalifisert lærer uten master. Overgangsfasen skal vare fram til 2030.**

Kravet for å bli godkjent lærer i overgangsfasen er to års relevant yrkeserfaring i tillegg til bachelor. Med dette som utgangspunkt kan studentene ta praktisk-pedagogisk utdanning, PPU, melder Khrono. PPU er en ettårig lærerutdanning.

### HÅPER PÅ BEDRE REKRUTTERING

Regjeringens håp er at dette skal rekruttere flere søkergrupper til læreryrket, går det fram av profesjonsmeldingen som kom 5. april.

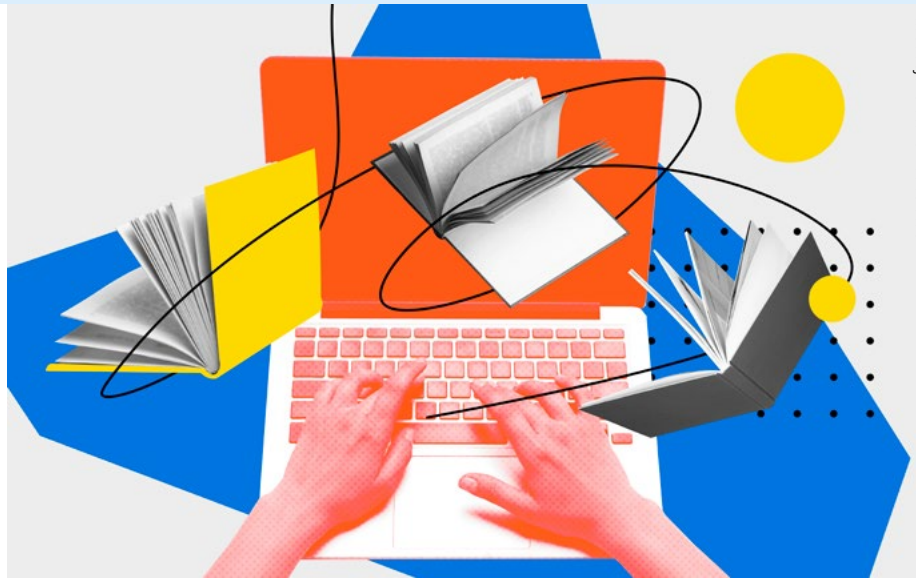
– Dette er veldig oppsiktsvekkende og et vesentlig unntak fra regjeringens eget prinsipp om at lærere skal ha master, sier Asle Holthe, lærerdekan ved Høgskolen på Vestlandet og leder av UHR-Lærerutdanning i universitets- og høyskolerådet. □



# PPU-master

**Regjeringen ønsker ifølge Khrono å utvikle en komprimert toårig master i praktisk pedagogisk utdanning (PPU) for søkere med en relevant bachelorgrad.**

Det er i profesjonsmeldingen av 5. april regjeringen lanserer denne ideen. Regjeringen ser for seg to varianter av den nye mastergraden: én for søkere med relevant bachelorgrad som har undervisningskompetanse i minst ett fag; og en annen erfaringsbasert PPU-master for søkere med bachelorgrad og minst to års relevant arbeidserfaring. Begrunnelsen er at veien kan bli lang for personer med



bachelorgrad som alt arbeider i skolen, og som ønsker å kvalifisere seg som lærere.

## **FRYKTER DET BLIR EN SNARVEI**

Asle Holthe, lærerdekan ved Høgskolen på Vestlandet og leder av

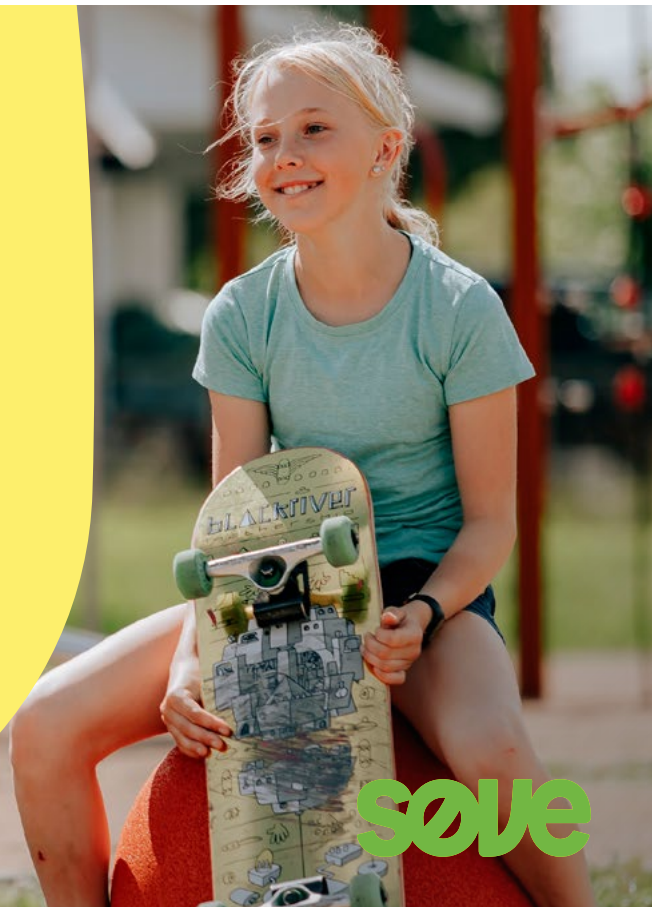
UHR-Lærerutdanning i universitets- og høyskolerådet, er kritisk: – Faren er at lærerutdanningen blir en påbygningsutdanning, der de vanlige lærerutdanningene blir tapere, og studentene heller velger veien om en fri bachelor og en påbygning. □

ANNONSE

## Hjemmelaget energi siden midten av 1970-tallet

Søve er Norges ledende produsent av miljøsertifiserte lekeapparater og aktivitets- og parkløsninger for skikkelig bruk utendørs. Denne energien har vi levert i snart 50 år og den kjennetegnes av høy kvalitet og sikkerhet, solid håndverk, lang levetid og rask leveringstid. I tillegg til all latter, lekingen, læringen, trening og aktiviteten som lader opp både store og små hver eneste dag, nemlig ekte, hjemmelaget energi – fra Søve.

Se mer på [sove.no](https://sove.no)



**SØVE**

# Tyggis- dagen

– en demokratisk  
smakebit

»»» Tekst og foto: Tore Brøyn

**Ikke tale om, tenkte rektor Are Enger ved Grefsen skole i Oslo. Noen elever hadde startet en aksjon der de krevde at det skulle være lov å tygge tyggegummi på skolen. Men så så han en mulighet ...**



Rektor Are Enger sammen med glade elever. Han ble selv tilbudt tyggis, men valgte å stå over.

Det startet med en plakat som ble hengt opp på oppslagstavla i gangen.\* Den samlet stadig flere underskrifter, og etter hvert ble tyggiskravet en sak for elevrådet.

– Jeg tenkte at det ikke var aktuelt å tillate tyggegummi på skolen, men samtidig syntes jeg det var noe verdifullt i engasjementet, så jeg bestemte meg for at de skulle få noe, en liten smakebit på at demokratisk engasjement fungerer, sier han.

Så uten å konferere med noen, så bestemte han seg for at skolen skulle ha en «tyggisdag», men bare som en engangshendelse. Han valgte å holde dette hemmelig helt fram til to dager før. Da gikk det ut en melding til lærere, elever og foreldre. De siste fikk en skolemelding:

Tyggisdagen fredag 12. april. Hei, foreldre og foresatte ved Grefsen skole. Ja, du leste riktig. Grefsen skole gjennomfører tyggisdagen i skoletiden fredag 12. april ...

– Jeg fryktet jo at dette kunne by på motstand, men så lang har jeg bare fått positive tilbakemeldinger, sier rektor Are.

## Ikke bare tøys

Det hele kan høres ut som et ganske useriøst prosjekt, men rektor Are legger faktisk noe mer i dette.

– Jeg tenker at den største faren for demokratiet er apati. Vi får nå så mye informasjon at det blir vanskelig å orientere seg, en slags «informasjonsoverload», som kan bidra til at elevene vil slutte å bry seg, sier han.

Rektor Are mener det er skolens oppgave å motvirke disse negative effektene.



Martha Myro og Mar Løvdahl Midsem fra klasse 5b kommer løpende bort til oss. – Det er vi som startet hele greia med plakaten der vi foreslo tyggis på skolen, forteller de stolt, og mener at det er et bilde verd.

– Vi er på vei til å lykkes. Jeg opplever at elevene i dag er mer bevisste på sin rett til å medvirke enn de var for ti år siden. Og kravet om tygggegummi i skoletiden er ikke lenger typisk for hva elevrådet tar opp. Elevene utøver nå aktiv innflytelse når det gjelder tema til fagdage, hvilke vurderingsformer de ønsker å ha, og hva slags konkurranser de ønsker på i skoleturneringene. Jeg mener dette kan ha å gjøre med den økte bevisstheten, både hos lærere og elever, som kom med innføringen av det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, sier han.

### Et populært tiltak

Så vidt vi kan bedømme, var tyggisdagen et tiltak elevene tok imot med åpen munn. De fleste vi møtte, lot til å tygge seg gjennom friminuttet, bortsett fra de få som hadde glemt å ta med seg tyggis. Heldigvis fantes det utveier også for disse. Noen gutter vi møtte, bladde opp fire tyggispakker og tilbød rektor å kjøpe. Et svart marked, der altså. Kanskje også dette er noe elevene kan lære fra?

### – Alle bør få oppleve en «tyggisdag»

Rektor står fast på at tyggisdagen skulle være et engangstilfelle. Men elevene var allerede klare for forhandlinger. Greit nok at det ikke ble lov å tygge generelt, men ville det ikke være mulig å ha den andre fredagen i april som fast tyggisdag?

Elevrådsrepresentant Eline Wu hadde et enda mer beskjedent forslag. Hun mente at alle elever i det minste burde få oppleve én tyggisdag i løpet av den tiden de var elever på Grefsen skole. I så fall ville det være tilstrekkelig med en tyggisdag hvert sjuende år, mente hun.

Det gjenstår å se om rektor vil la seg rokke – demokratiet kan være en langsom kvern. Uansett, hvis han skulle gå med på en årlig tyggisdag, så bør han nok finne en annen dag enn 12. april. Dette er nemlig, som du sikkert allerede vet, den internasjonale lakrisdagen.

\* Vi gjør oppmerksom på at redaktøren har egne barn ved Grefsen skole. Ingen av disse er med i reportasjen.

# Skule- bibliotekar og lærar – fire nivå for samarbeid

>>> Av Idunn Bøyum og Åse Kristine Tveit

Skulebibliotekaren sitt mål er mellom anna å styrke kompetanse og ferdigheiter hos elevane i utforsking, kjeldekritikk og lesing. Så korleis kan lærar og bibliotekar arbeide saman for å nå målet? Ein studie viser ulike døme på samarbeid.

Våren 2023 redigerte vi boka *Rom for lesing og utforsking: Skulebibliotekets muligheter*. For første gong på mange år vert ny forskning på skulebibliotekfeltet formidla på norsk. I det følgjande vil vi presentere bibliotekarar sine erfaringar med samarbeid, med grunnlag i kapittelet «Samarbeid mellom skulebibliotekar og lærer: Formelt

eller uformelt?» (Bøyum, 2023b). For å synleggjere poenga betre trekker vi fram døme frå to andre tekstar frå boka (Hagen, 2023; Olsen & Tveit, 2023).

Men kva er skulebiblioteket si rolle i skulen? Grovt sett kan vi dele dette inn i tre hovudfunksjonar (sjå t.d. Bergan, 2023 og Oslo kommune sin skulebibliotekstandard):

- Styrke leseopplæringa og med det evna til kritisk lesing på alle nivå i skulen. Leselyst er ein viktig premis for dette (Pihl, 2023).
- Undervise i informasjonssøking og kjeldekritikk (= informasjonskompetanse<sup>1</sup>, sjå Bøyum, 2023a).
- Skape ein god lærearena og verestad for elevane (sjå Evjen, 2023).



*Det har vist seg at elevenes evne til å lese, lære, løse problemer og utnytte informasjons- og kommunikasjonsteknologi blir bedre hvis skolebibliotekarer og lærere samarbeider.*

Skolebibliotekmanifestet. UNESCO/IFLA, 1999.

I opplæringslova (1998) vert det slått fast at alle elevar skal ha tilgang til skulebibliotek, og i det nye forslaget til forskrift vert det presisert at biblioteket skal vere særskild tilrettelagt for skulen.

Ein føresetnad for tilrettelegging og aktiv bruk i undervisninga er eit godt samarbeid mellom lærar og

skulebibliotekar, med støtte frå rektor (Centerwall, 2022; Eri, 2018; Merga mfl., 2021).

### **Korleis bibliotekarane opplever samarbeidet**

Bøyum (2023) gjennomførte 12 semi-strukturerte djupneintervju med bibliotekarar på vidaregåande skular

– spreidd rundt i heile landet. Funn frå slike intervju kan ikkje generaliserast, men dei får fram refleksjonar og tankar om kva erfaring desse skulebibliotekarane har med samarbeid på sin skule.

I denne artikkelen vil vi presentere døme på samarbeidsprosjekt som kom fram i intervjuet, og med det kva rolle

bibliotekaren kan ha i skulen sin infrastruktur for læring. Vidare vert det òg drøfta kva ansvar rektor har for å legge til rette for gode samarbeidsprosjekt.

Bibliotekarar og lærarar er to profesjonar med lange tradisjonar for samarbeid (Tveit & Frisvold, 2023). Trass ulik utdanning og ulike arbeidsmåtar har begge profesjonane likevel alltid hatt felles mål: litteratur- og kunnskapsformidling til beste for elevane.

Alle informantane som vart intervjuet, var involverte i fleire fag og prosjekt i skulen og hadde eit sterkt fagleg engasjement for å bidra til god læring for elevane. Skulebibliotekarane hadde òg god kunnskap om både nasjonale og lokale styringsdokument og årsplanar knytte til enkelte fag (sjå Fredwall, 2023 om bibliotekets plass i fagfornyninga).

Samarbeidet var ofte kome i gang ved bibliotekaren sitt initiativ, men nokre fortalde òg om lærarar som inviterte bibliotekaren til samarbeid. For å vise ulike nivå av samarbeid som held på, har vi brukt ein modell Montiel-Overall (2005) har utvikla. Ho opererer med desse nivåa av samarbeid: *koordinering*, *samvirke*, *samarbeid* og *integreert læreplan*. (Omsetjinga til norsk er vår eiga.)

### Koordinering [*coordination*]

Bibliotekaren koordinerer aktivitetar i eit fag, legg til rette for både faglege og sosiale arrangement, reserverer rom, stiller ut bøker i ein fagleg kontekst m.m. Slikt samarbeid krev ikkje meir enn at lærar og bibliotekar har snakka saman, eller at bibliotekaren veit kva som skjer på skulen. Koordinering av aktivitetar på dette lågaste nivået fører ikkje i seg sjølv til læringsutbytte hos elevane.

Alle informantane laga utstillingar, mellom anna med nynorske romanar når eit trinn har bruk for det, eller legg

til rette for elevutstillingar. Skulebibliotekaren kan ha fått informasjon via Teams, eller fått tips av ein lærar. Ein av informantane fortalde at hen kvart år organiserte klassebesøk hos det lokale folkebiblioteket i samband med at eit trinn hadde lokalhistorie. To andre fortalde at dei organiserte besøk av foredragshaldarar som til dømes Snorre Valen (redaktør i Trønderdebatt) i samband med eit samfunnsfagsprosjekt. Skulebibliotekaren er då ikkje involvert i sjølve undervisningsopplegget.

Skulebibliotekarane var òg involverte i aktivitetar knytt til elevane si fritid eller til styrking av det psykososiale miljøet i skulen. Dei samarbeidde med miljøarbeidar eller helsesjukepleiar om å arrangere sosiale samankome; frå strikkeklubbar til spelkveldar eller gruppesamtalar for elevar som strever med psykisk uhelse. Sidan mange opplever skulebiblioteket som ei nøytral sone, fri for vurdering (Evjen, 2023), er dette ein aktuell arena for denne type arrangement.

### Samvirke [*cooperation*]

Skulebibliotekarar og lærarar deler mål for undervisninga, men på dette nivået treng dei ikkje å vere involverte i felles planlegging eller evaluering. Begge bidrar med sin spesialkunnskap, men bibliotekarane gjer ei avgrensa oppgåve innafor det fagleg opplegget.

Ein av informantane var involvert i eit årleg skriveprosjekt for første trinn på både yrkesfag og studieførebuande. I løpet av ei veke skulle elevane jobbe med skriving på mange ulike plan, lære seg om filstruktur, litt kjeldekritikk osv. Dei første åra var bibliotekaren med i planleggingsarbeidet saman med lærarane, men no vart hen automatisk ført opp i timeplanen. Bibliotekaren si oppgåve under

dagane var godt integrert i opplegget, men avgrensa til ein kort presentasjon om kjeldekritikk og bruk av referanseverktøyet i *Word*, der elevane løyste oppgåver. Bibliotekaren uttrykker at «det er en fin måte å faktisk vise meg fram som mer enn bibliotekar». Å delta på slike store fellesprosjekt der lærarar frå ulike fagfelt er med, opnar dører for fleire samarbeidsprosjekt. Bibliotekaren vart seinare invitert til å følge opp kjeldekritikkundervisninga i samband med ei oppgåve idrettsklassen hadde i det tverrfaglege temaet *folkehelse og livsmeistring*. Der jobba hen vidare med «fake news og konspirasjonsteorier og falske videoer».

Ein annan skulebibliotekar med brei kompetanse på dataspel deltok ofte i møter med lærarane og presenterte ulike spel som kunne bidra til å nå mål i læreplanen på yrkesfag. Hen var den som gjennomførte undervisninga der spel var i bruk. Dette kunne til dømes vere skytespel i matematikktimane «hvor gutta plutselig har lært seg prosentregning», eller VR-programvare tilpassa frisørfaget.

I kapittelet «Intensiv lesing på yrkesfag» vert eit leseprosjekt med elevar på førstetrinnet i yrkesfag undersøkt (Olsen & Tveit, 2023). Prosjektet vart oppretta etter inspirasjon av ei eldsjel blant lærarane. Elevane skulle lese ein skuletime kvar dag i 6 veker i bøker dei valde sjølv. Målet var dels praktisk, dels idealistisk: betre leseferdigheit gjev meir meistring i mange skulefag, og det var òg eit mål at elevane skulle verte kjende med nye perspektiv ved å tre ut av si vanlege verd og få innblikk i andre sine tenkemåtar gjennom lesing. Prosjektet hadde mange kvalitetar når det gjaldt samarbeid; både leiinga, lærarane og bibliotekarane var involverte aktørar med ulike ansvarsområde, men dei arbeidde saman mot felles mål med

eit skriftleg styringsgrunnlag. Leiinga såg til at leseprosjektet vart implementert, og sytte for at biblioteket hadde budsjett til å kjøpe inn ny litteratur. Bibliotekarane gav kvar av yrkesfagklassene ei orientering der dei presenterte aktuelle bøker og snakka om gleda ved å lese, dei laga utstillingar og formidla bøker til kvar enkelt elev så langt tida rakk. Lærarane som hadde klassene i lesetimane, skulle sjølv lese, halde ro i timen og halde kontakten med bibliotekarane om elevane sitt bokval. Med desse tre kategoriane aktørar mobiliserte i eit samarbeid, vert det heilskap og samanheng i arbeidet, sidan alle veit kva dei skal gjere og kvifor. Det vart lese! Prosjektet gjekk i fleire år, men effekten har ikkje vorte målt i seinare år.

### **Samarbeid (*collaboration/ Integrated Instruction*)**

Samarbeid om undervisning på dette nivået involverer lærar og bibliotekar i felles tenking, planlegging og evaluering. Det er eit djupt tillitsfullt og likeverdig samarbeid der dei deler visjon og undervisningsmål for faget. Undervisninga bibliotekaren står for, er godt integrert i faget og kan gjerne gå over tid. Både lærar og bibliotekar bidrar med sin ekspertise og skaper eit heilskapleg undervisningsopplegg gjennom det Eri (2018) kallar *partnar-skap for læring*.

Eit godt døme her er Holbergprisen<sup>2</sup> som Ingrid Svennevig Hagen, skulebibliotekar ved Elvebakken videregående skole, er involvert i (Hagen, 2023). Bibliotekaren er tidleg med i planleggingsprosessen og har ulike roller gjennom heile prosjektperioden. Her handlar det om å utnytte kvar einskild sin kompetanse og ferdigheiter og bygge eit godt og tett lag rundt elevane gjennom forskingsprosessen deira. Hagen presenterer litteratur for

elevane, underviser i informasjonssøk og kjeldebruk, og ho er med på vurdering av elevtekstar og seinare rettleiing av elevane som går vidare til finalen. Gjennom prosjektperioden vert skulebiblioteket brukt som ein god læringsarena, og på den måten møter og opplever elevane mange ulike sider ved skulebiblioteket. Førre gong Elvebakken var involvert i Holbergprisen, var Hagen òg med på prisutdelinga. Dette viser at skulebibliotekaren er godt integrert i eit profesjonsfelleskap og er ein viktig bidragsytar i å nå målet med prosjektet. Hagen trekker fram at elevane gjennom prosjektet lærer å bruke fleire kjelder enn Google og SNL, og nemner særskilde ressursar som Nasjonalbiblioteket og Atekst. Dette stadfester det som kom fram i ei undersøking om kva kjelder elevar bruker i skulearbeidet (Bøyum, 2023a). I eit slikt samarbeidsprosjekt får læraren og skulebibliotekaren gjensidig kjennskap til den andre sin kompetanse, noko som fører til delt forståing for kva dei ulike profesjonane kan bidra med (Centerwall, 2022; Merga, 2019a).

### **Integrert læreplan (*Integrated Curriculum*)**

Samarbeid på dette høgste nivået krev at skulebibliotekaren er involvert i det meir heilskaplege planleggingsarbeidet for skulen. For at det skal vere mogleg, må skulebibliotekaren ha solid støtte frå rektor, vere godt integrert i profesjonsfelleskapet på skulen og ha ressursar for å kunne gjennomføre samarbeidsprosjekta. Bibliotekaren si oppgåve vil til dømes vere å sørge for at elevane utviklar informasjonskompetanse i løpet av dei tre åra på vidaregåande. Gjennom djup kjennskap til LK20 kan bibliotekaren foreslå korleis når denne undervisninga er relevant i dei ulike faga og ulike trinna.

Dette siste nivået i modellen er ressurskrevjande. Det vil lett gå ut over andre oppgåver, slik Limberg mfl. (2021) diskuterer. Difor var det ikkje overraskande at det ikkje kom fram døme på dette nivået i intervjuet med dei tolv skulebibliotekarane.

### **Kort oppsummering av samarbeidsformer i bruk**

Undervisningsoppgåvene informantane fortalde om, låg ein stad mellom *samvirke* og *samarbeid*, men alle *koordinerte* oppgåver. Skulebibliotekarane forankra undervisning og aktivitetar i nasjonale og lokale styringsdokument for skulen, ein kunnskap Montiel-Overall (2005) tillegg nivåa *samarbeid* og *integrert læreplan*. Koordinering av aktivitetar og samarbeid på samvirkenivå kan føre til at elevar og lærarar vert kjend med bibliotektenestene og i neste omgang bruker tenestene i læringsarbeidet slik bibliotekaren som var involvert i skriveprosjektet, fortalde. Difor er vi samd med Merga mfl. (2021) om at aktivitetar på fleire nivå er viktig for å synleggjere kva bibliotekaren kan tilføre undervisninga.

### **Korleis legge til rette for samarbeid?**

*Organisasjonsstruktur, kva for møter bibliotekaren deltek i, og om skulebiblioteket sine oppgåver er nedfelt i skuleplanar, er viktige faktorar for samarbeid. Dette synleggjer i kva grad bibliotekaren er integrert i skulen sin infrastruktur for læring* (Bøyum, 2023c; Centerwall & Nolin, 2019; Jacobsen & Thorsvik, 2019). *Rektor har ei nøkkelrolle når gjeld å formalisere dette.*

Både i Noreg og internasjonalt er det vorte ein slags gullstandard for skulebibliotekarane å rapportere til rektor eller ein annan skuleleiar, noko som er lovfesta i Sverige (Centerwall & Nolin, 2019). Seks av

skulebibliotekarane var plasserte rett under rektor eller assisterande rektor, noko fleire opplevde som positivt, fordi det forenkla tilgang til informasjon om aktivitetar og avgjerder om til dømes innkjøp. Likevel opplevde nokre at det var ei ulempe å vere organisert utanfor lærarkollegiet, fordi dei då vart organiserte saman med administrativt personale og mista verdifull informasjon.

Dei som var organiserte i ein av fagseksjonane, opplevde at det gav dei ein unik posisjon med tilgang til fagleg diskusjon og samarbeid med lærarane innan eigen seksjon. Slik organisering gjorde at bibliotekarane kjende seg som ein del av profesjonsfellesskapet på skulen. Ulempa er at samarbeid med andre seksjonar vart vanskeleggjort. Intervjua med dei tolv bibliotekarane tydeleggjorde ikkje nokon optimal organisatorisk plassering for skulebiblioteket.

Uavhengig av organisatorisk plassering gav fleire uttrykk for kor viktig det var at rektor viste interesse for skulebiblioteket sine oppgåver, anerkjende bibliotekaren sin kompetanse og var oppteken av at skulebiblioteket skulle bli brukt aktivt i undervisninga. Ein god personleg relasjon til rektor og leiinga ved skulen kan vere eit godt alternativ til formell organisering. Nokre av skulebibliotekarane opplevde manglande interesse, og til og med motstand, frå rektor, slik òg Centerwall og Nolin (2019) viser.

Det førre nemnde årlege leseprosjektet hadde støtte hos leiinga, men Olsen og Tveit (2023) viser at etter ti år med leseprosjekt var situasjonen endra. Spørjeundersøkingar og intervju med elevar, bibliotekarar og lærarar viste at medan somme lærarar stadig var inspirerte, var det fleire av dei nyttilsette som ikkje heilt forstod poenget med prosjektet. Mangel på

felles forståing for formålet med prosjektet førte til at enkelte lærarar direkte motarbeidde det, noko elevane kommenterte. Bibliotekarane kjende seg aleine att med leseprosjektet, som fleire no oppfatta som «biblioteket sitt prosjekt». Leiinga ved skulen var likevel stadig overtydd om at prosjektet fungerte godt, og kjende ikkje til at det vart prioritert bort. Her ser vi at når samarbeidet ikkje er forankra hos alle aktørane, kan det forvitte. Dette viser at gode samarbeidsprosjekt treng meir enn berre verbal støtte frå leiinga.

Lik utdanning forenkla kommunikasjon (Jacobsen & Thorsvik, 2019). Ingen av informantane hadde lærar- eller lektorutdanning, noko som kan forklare den uklare posisjonen bibliotekaren har, ifølgje Merga mfl. (2019). Fleire av informantane hadde ein kollega med lærarbakgrunn i skulebiblioteket, utan at det såg ut til å styrke samarbeidet vesentleg. Informantane var uansett godt utdanna, både innan bibliotek- og informasjonsfag, pedagogisk vidareutdanning, og for fem av dei inkluderte dette masterutdanning.

### Formelle informasjonskanalar

*Ein grunnleggande verdi for bibliotekarar er at alle elevar skal ha lik tilgang til informasjonsressursar og litteratur* (Centerwall, 2022). For å sikre dette hevdar Thomas Eri (2018) at krav til samarbeid må vere nedfelt i nasjonale lover, skulens strategiske dokument og fagplanar. Då vil arbeidet vere meir føreseieleg for bibliotekarane, men òg for rektor og lærarar (Eri & Pihl, 2017). Å formalisere oppgåver gjennom planverket vil synleggjere biblioteket si rolle i skulen, men kan òg motverke tilfeldige nedskjeringar på personal- og mediebudsjettet, noko som skjer der rektor og skuleleiinga

ikkje fullt ut forstår kva rolle biblioteket kan ha (Merga, 2019).

Berre éin av informantane fortel at det i skulen sine strategiske planar var nemnt at skulebiblioteket skulle brukast aktivt i undervisninga, «men når det ikke er mer spesifikt enn det, så blir det jo ikke rare greiene», konkluderte hen. Strategiske planar har lite for seg om dei ikkje vert aktivt følgde opp. Informantane la ikkje mykje arbeid i å verte innlemma i skulens plandokument. Dei grunnjev dette både med at dei hadde samarbeidsprosjekt som rusla og gjekk, men òg at dei kunne kjenne på at det var ein tapt kamp.

Det viktige er at bibliotekarane får god tilgang til informasjon og forum der avgjerder om undervisninga vert tatt. Møter med lærarane vart opplevd som relevant av informantane. Felles planleggingsmøte for skulen var nyttige å vere med på og gav høve til å informere om skulebiblioteket sine tenester. Likevel hadde mange ei kjensle av at rektor ikkje heilt visste kva oppgåver hen skulle gje bibliotekaren når dei skulle arbeide med undervisningsplanlegging. På den måten vart den noko uklare posisjonen skulebibliotekaren har i skulen, stadfesta (sjå òg Merga, 2019).

Teams var ein viktig informasjonskanal for skulebibliotekarane. Dei deltok i mange ulike grupper og overvaka aktivitetar og informasjon og kunne slik halde seg orientert og legge til rette for både aktivitetar og innkjøp som var relevante for elevane si læring.

### Start med årsplanen for skulen!

Skulebiblioteket kan ikkje berre vere eit slags symbol på intensjonen i lova om at elevar skal ha tilgang til bibliotek. Det er rektor si oppgåve å sørge for at skulebibliotekaren vert godt



## LITTERATUR

**BERGAN, C.** (2023). En skolebibliotekstandard blir til: Skolebibliotekstandard for Oslo kommune. I: I. Bøyum & Å.K. Tveit (red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter*. ABM Media.

**BØYUM, I.** (2023a). Finne, bruke og vurdere informasjon til skolearbeidet. I: I. Bøyum & Å.K. Tveit (red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s. 285–313). ABM Media.

**BØYUM, I.** (2023b). Samarbeid mellom skolebibliotekar og lærer: Formelt eller uformelt?. I: I. Bøyum & Å.K. Tveit (red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s. 99–124). ABM Media.

**BØYUM, I.** (2023c). Which Formal and Informal Structures Constrain and Enable Collaboration Between School Librarians and Teachers? *Conference Proceedings Flourishing School Libraries: Research, Policy, and Practice*. <https://doi.org/10.29173/iasl8772>

**CENTERWALL, U.** (2022). *Allt ta plats och göra skillnad: Skolebibliotekariepraktiker i framgångsrika verksamheter*, doktoravhandling, University of Borås. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hb:diva-27634>

**CENTERWALL, U. & NOLIN, J.** (2019). Using an Infrastructure Perspective to Conceptualise the Visibility of School Libraries in Sweden. *Information Research: An International Electronic Journal*, 24(3). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1229380>

**ERI, T.** (2018). *Teacher and librarian partnerships in literacy education: Contradictions,*

*Barriers and Opportunities*, doktoravhandling. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/65466>

**ERI, T. & PIHL, J.** (2017). The challenge of sustaining change: Contradictions within the development of teacher and librarian collaboration. *Educational Action Research*, 25(2), 239–255. <https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1147366>

**EVJEN, S.** (2023). Pusterommet: Romlige og sosiale kvaliteter i skolebiblioteket. I: I. Bøyum & Å.K. Tveit (red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s. 285–313). ABM Media.

**FREDWALL, I.E.** (2023). Skolebibliotekets betydning i fagfornyelsen. I: I. Bøyum & Å.K. Tveit (red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s. 39–59). ABM Media.

**HAGEN, I.S.** (2023). Å jobbe med informasjonskompetanse i skolebiblioteket – eleven som forsker, bibliotekaren som veileder. I: I. Bøyum & Å.K. Tveit (red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter*. ABM Media.

**HAUGE, E.S., BOYSEN, K.R. & KNUTSEN, V.S.** (2021). *Evaluerer av tilskudd til skolebibliotek*. Oxford Research AS.

**JACOBSEN, D.I. & THORSVIK, J.** (2019). *Hvordan organisasjoner fungerer* (5. utgave). Fagbokforlaget.

**LIMBERG, L., HULTGREN, F. & JOHANSSON, M.** (2021). *Lärande och informationsökning*. I: L. Limberg, F. Hultgren & M. Johansson (red.), *Skolebibliotek och lärande* (s. 45–72). Studentlitteratur.

**MERGA, M.K.** (2019). Collaborating With Teacher Librarians to Support Adolescents' Literacy and Literature Learning. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 63(1), 65–72. <https://doi.org/10.1002/jaal.958>

**MERGA, M.K., RONI, S. M., LOH, C. E. & MALPIQUE, A.** (2021). Revisiting Collaboration Within and Beyond the School Library: New Ways of Measuring Effectiveness. *Journal of Library Administration*, 61(3), 332–346. <https://doi.org/10.1080/01930826.2021.1883370>

**MONTIEL-OVERALL, P.** (2005). Toward a Theory of Collaboration for Teachers and Librarians. *School Library Media Research*, 8. <https://eric.ed.gov/?id=ej965627>

**OLSEN, H.K. & TVEIT, Å.K.** (2023). Intensiv lesing på videregående skole. I: I. Bøyum & Å.K. Tveit (red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s. 285–313). ABM Media.

**OPPLÆRINGSLOVA.** (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no>

**PIHL, J.** (2023). Lystlesingens betydning. I: I. Bøyum & Å.K. Tveit (red.), *Skolebiblioteket: Rom for utforskning og lesing*. ABM Media.

**TVEIT, Å.K. & FRISVOLD, Ø.** (2023). Skolebibliotek eller barnebibliotek: En historie om å falle mellom to lover og to profesjoner. I: I. Bøyum & Å.K. Tveit (red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter*. ABM Media.

integreert i skuleorganisasjonen. Ein stad å starte samarbeidsprosjekt på er å inkludere bibliotekaren i arbeidet med årsplanen for skulen.

Dessverre vert det ikkje rapportert inn styringsdata frå skulebiblioteket sine aktivitetar. Dette fører ofte til at rektor eller skuleeigar ikkje spør etter kva som skjer i biblioteket. Det vert opp til den enkelte rektor å løyve midlar og sørge for å ha eit godt bibliotek.

Gode skulebibliotektenester krev både tid og ressursar. I fleire år har Utdanningsdirektoratet løyvd midlar til lesestimuleringsiltak i skulen. Ikkje overraskande viser evalueringa at desse midlane bidrog positivt til både tilgang til og bruk av skulebiblioteket (Hauge mfl., 2021).

Til slutt er det på sin plass å summere opp med at dei fleste skule-

bibliotekarane uttalte seg svært positivt om arbeidet som skulebibliotekar. Det var spesielt møta med elevane som gjorde arbeidet meningsfullt, men historia om det får verte ein annan studie.

## NOTAR

- 1 Informasjonskompetanse betyr å kunne søke, vurdere og bruke informasjon på ein etisk måte i ein fagleg kontekst (Limberg 2021), nært knytt til utforskning og kritisk lesing i LK20.
- 2 Nasjonal forskingskonkurranse for elevar i vidaregåande skule.



»» Idunn Bøyum er førstelektor ved Institutt for arkiv-, bibliotek- og informasjonsfag på OsloMet – storbyuniversitetet. Tema for hennar praksis, forskning og undervisning i over 35 år har vore bibliotekarens undervisnings- og rettleiingsoppdrag. I 2023 var ho medredaktør på boka *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter*.



»» Åse Kristine Tveit er førsteamanuensis ved Institutt for arkiv-, bibliotek- og informasjonsfag på OsloMet – storbyuniversitetet. Ho underviser og forskar i litteratursosiologiske emne, spesielt barnelitteratur og lesing. Åse har tidlegare arbeidd i mange år som bibliotekar. Saman med Idunn Bøyum har ho redigert boka *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* [2023].

# Bare se, men ikke gjøre ...

>>> Av Tore Brøyen

**Biblioteket på Gamlebyen skole i Oslo er blitt et slags utstillingsvindu, et nasjonalt eksempel på hvordan et skolebibliotek kan være. Og politikerne lar seg begeistre – men ikke nok til å bevilge pengene som trengs for et likeverdig bibliotektilbud over hele landet.**

Skolebibliotekar Elisabeth Jensen Lombnæs har aktivt gått inn for å promotere skolebiblioteket ved Gamlebyen skole.

– Vi er rett og slett et bibliotek som tilfredsstillers Skolebibliotekstandard for Osloskolen. Vi har en skolebibliotekar i full stilling, store og lyse rom, et romslig nok budsjett og ikke minst

timeplanfestet at alle elevene skal kunne få en time på biblioteket en gang i uka, sier hun.

Derfor har biblioteket fått mange besøk, blant annet av kunnskapsminister Tonje Brenna hele tre ganger før hun skiftet departement. Mette Marit har vært her og lest med barna, statsministeren har vært innom, og

mange andre. Et perfekt sted for å vise at man mener skolebibliotek er et viktig for barna som vokser opp i dag. Det er bare ett problem, folk lar seg begeistre, men det fører ikke til handling.

## Svermer rundt utstillingsvinduet – kjøper ikke varene

Elisabeth ønsker å vise fram biblioteket slik at vi kan få en nasjonal standard for skolebibliotek. Hun minner om at alle barn har krav på et liveverdig skoletilbud, og at det innebærer at de også må ha samme tilgang på skolebibliotek.

– Løsningen på leseproblemet ligger rett framfor nesa til politikerne. Alle nevner skolebibliotek som viktige, så de vet hva som må gjøres, men så skjer det ingen ting. Jeg må si jeg begynner å bli lei. Jeg setter faktisk mer pris på de som innrømmer at de ikke legger så stor vekt på skolebibliotek, de er i alle fall ærlige. Jeg tror jeg skal begynne å nekte politikere å komme på besøk, hvis de ikke kan vise at de vil gjøre noe i praksis, sier Elisabeth.



Tonje Brenna fra den tiden hun var Kunnskapsminister, sammen med elever fra Gamlebyen skole. ARKIVFOTO: ELISABETH JENSEN LOMBNÆS



Skolebibliotekar Elisabeth Jensen Lombnæs er stolt av biblioteket sitt og mener at mye er på rett vei i Oslo, men hun er ikke fornøyd før vi får en forpliktende standard for skolebibliotek som kan gjelde for hele landet. FOTO: TORE BRØYN

## Da skolebiblioteket reddet hele skolen

Biblioteket i på Gamlebyen skole har en lang tradisjon. Og en gang var det med på å redde hele skolen. For på midten av 80-tallet ble Gamlebyen skole stengt. Men så var det en ildsjel, Karin Eger, som sa seg villig til å gå inn som rektor og arbeide for at barna i Gamlebyen skulle få sin egen skole igjen. Hun la hovedvekten på at skolen skulle være et attraktivt sted for elevene, og skolebiblioteket fikk her en sentral rolle. Hun dekorerte med bilder og la vakre og solide tepper på gulvene i store og lyse lokaler. Her skulle det være lov å kose seg.

Etter hvert har man etablert en bok-kafé med bidrag fra en profesjonell historieforteller. Etterpå blir elevene invitert på et enkelt måltid og diskusjon.

– Det viktigste er ikke det å lytte til fortellingen, men at elevene kan

møtes etterpå og snakke om det de har hørt. For barn som ikke har norsk som morsmål, er dette spesielt viktig.

Det bidrar til å skape en felles kultur, et felles språk. Dette er god språkstimulering, sier Elisabeth. ►►



Skolebiblioteket ved Gamlebyen skole bruker aktivt de eldre elevene i arbeidet, blant annet med lesestunder for de yngste. Her er det Marva fra 7. trinn som leser for elever på 2. trinn. Hvert semester blir det utlyst 8 stillinger som elevene på 6. og 7. trinn kan søke på, og søkerne er mange. Etter avtale med lærer får elevene én time i uka der de kan være med å hjelpe til i biblioteket: registrere utlån, pakke ut bøker osv. FOTO: TORE BRØYN



Elevene koser seg med bøker, og leser for hverandre. Her er det Nora [venstre] som leser for Sienna.

FOTO: TORE BRØYN

### Skolebiblioteket – et sted for de vanskelige samtalene

Et eksempel på områder der Elisabeth mener skolebiblioteket kan være et viktig supplement til undervisningen, er tema som «woke» og kanselleringskultur. I biblioteket vil barna ofte komme over bøker der det blir brukt ord som de har lært at man ikke skal bruke og bilder som de har lært at man ikke skal vise.

– Noen har reagert når de blar i en bok som handler om krigen, og til sin forskrekkelse finner avbildet både Adolf Hitler og hakekors. «Men det er ikke lov, sier de». Da må jeg forklare at dette er bøker som handler om slike ting, og da må man også kunne vise slike bilder. I biblioteket oppstår slike diskusjoner naturlig, og vi har tid og mulighet til å ta slike tema opp på en god måte. For en lærer som har en hel klasse, og kjenner på presset med å komme gjennom pensum, kan det bli vanskeligere å ta opp slike ting, sier Elisabeth.

# Aksjon skolebibliotek

Skolebibliotekarene tapte kampen om en bedre opplæringslov, nå arbeider de for en bedre forskrift.

Anne Brit Ingholm er skolebibliotekar og leder for arbeidsgruppa til Aksjon skolebibliotek. Hun forteller at da aksjonen ble startet i 2016, så var utgangspunktet at man ønsket å forbedre lovverket, slik at det skulle komme klarere fram hva skolebibliotekenes oppgaver skal være.

– Aksjonen sto virkelig på, hadde møter med politikere osv., og mange uttrykte støtte. Men man kan ikke akkurat si at vi har lykket. Da den nye opplæringsloven kom, så var paragrafen uendret, sier hun.

### Men bunnen var ikke nådd

Men det skulle vise seg at det skulle bli verre. For da den nye loven skulle forsynes med en oppdatert forskrift, så viste det seg at man hadde tatt ut en vesentlig del, den som presiserer at skolebiblioteket skal brukes aktivt i opplæringen. Dette førte til en revitalisering av Aksjon skolebibliotek.

– Problemet er at rektorer har liten kunnskap om hva et skolebibliotek skal og kan være. En forbedring i forskriften vil kunne være til hjelp for rektor. Vi mottar fortsatt mye støtte fra politisk hold, så vi håper at vi i det minste unngår en dårligere forskrift enn den vi har i dag, sier Ingholm.

Det følgende er fra dagens forskrift til opplæringsloven:

Skolen skal ha skolebibliotek med mindre tilgangen til skolebibliotek er sikra gjennom samarbeid med andre bibliotek. Bibliotek som ikkje ligg i skolen sine lokale, skal vere tilgjengeleg for elevane i skoletida, slik at biblioteket kan bru-

kast aktivt i opplæringa på skolen. Biblioteket skal vere særskilt tilrettelagt for skolen. (Gjeldende forskrift til opplæringsloven, § 21-1)

Dette er det nye forslaget som har vært ute på høring:

Kommunen og fylkeskommunen skal sørje for at elevane har tilgang til eit skolebibliotek eller eit anna bibliotek som er særskilt tilrettelagt for skolen. Biblioteket skal vere tilgjengeleg for elevane i skoletida. (Forslag til forskrift til ny opplæringslov, § 11-2)



Anne Brit Ingholm

Aksjon skolebibliotek mener at selv om den opprinnelige forskriften vil være bedre enn det nye forslaget, så bør det komme med et eksplisitt krav om at skolebiblioteket skal bidra til å utvikle elevene sine informasjons-, språk- og leseferdigheter og bidra til å utjevne sosiale, kulturelle og digitale forskjeller. Ny forskrift vil tre i kraft sammen med ny opplæringslov ved skolestart høsten 2024.

## Ny-Krohnborg bibliotek

# Møteplassen

»»» Tekst og foto: Tore Brøyn

**Ny-Krohnborg bibliotek er skolebibliotek om morgenen og fellesbibliotek om ettermiddagen. Elevene merker knapt forskjellen, for dem er det bare biblioteket.**

Det skjer mange slags møter på Ny-Krohnborg bibliotek. Det knallrøde bygget ligger nærmest på kanten et stup, med utsikt over deler av Bergen by med fjellene rundt. Men inngangen befinner seg trygt innenfor skolegården til Ny-Krohnborg skole. Det passer jo bra for et bibliotek som har fått til oppgave å kombinere rollen som offentlig bibliotek og skolebibliotek.

Biblioteket ble startet med prosjektmidler 2022, og det var sterke foreldrekrefter som bidro til at det hele ble noe av. Og så var usikkert om det ville få midler til å fortsette når prosjektet tok slutt, men i desember 2023 ble det besluttet at biblioteket skulle være et varig tilbud. Og det angret man nok ikke på, når Ny-Krohnborg ble kåret til årets bibliotek i Vestland 2023.

Mirjam Eikesund er utdannet lærer med tilleggsutdanning som master i barne- og ungdomslitteratur. Hun har ansvar for skoledelen i biblioteket. Denne utgjør 40 prosent av stillingen hennes.

– Fra morgenen og fram til kl. 12.00 fungerer vi som skolebibliotek. Det er da jeg legger formidlingsstundene



Mirjam Eikesund er bibliotekar i det kombinerte skole- og fellesbiblioteket Ny-Krohnborg.

med klassebesøk. Men så mellom 12.00 og 16.00 er vi et bibliotek for alle, forteller hun.

### En vellykket å kombinasjon

Mirjam mener at kombinasjonen fellesbibliotek og skolebibliotek har mange fordeler.

– Prisen har vi fått blant annet fordi vi har lyktes med å skape en møteplass for barna i området. Mange kommer fra levekårsutsatte hjem, og bor trangt. For disse barna er det viktig å ha biblioteket som et sted å være også etter skolen. De ser ikke forskjell på når jeg er skolebibliotekar, og når jeg bare har rollen som bibliotekar i fellesbiblioteket. Ettersom jeg bor i området, blir jeg ofte gjenkjent, og jeg har opplevd at barn roper etter meg: «Se, der går biblioteket!». Det syns jeg bare er koselig, sier Mirjam.

Hun opplever imidlertid utfordringen som større når det gjelder å formidle at dette også er et tilbud for den voksne befolkningen,

– De skjønner ikke at biblioteket også er for dem, kanskje fordi det ligger inne på skolens område, sier hun.

### Tilgang på stor boksamling

Selve biblioteket kan fremstå som lite, og derfor er det begrenset hvor mange hyllemeter med bøker det har plass til – men skinnet bedrar.

– Vi får ønsker fra lærerne, og disse klarer vi å oppfylle. Selv om vi er små, har vi svært god tilgang på bøker, ettersom alle bøker Bergens offentlige biblioteker, ja fra hele landet for den saks skyld, er tilgjengelige for oss. Vi har for eksempel tilgang på en veldig stor flerspråklig samling, og det er spesielt viktig for oss. Tenk deg en liten

jente som kommer direkte fra utlandet, føler seg fremmed, og så få en bok på sitt eget morsmål i hendene, for eksempel på arabisk. Når barn får slike opplevelser, ser jeg at det lyser i øynene på dem, sier Mirjam.

Delt stilling, delt funksjon, det kan høres komplisert ut, men Mirjam opplever ikke hverdagen som særlig kompleks.

– Jeg syns opplegget vårt er ryddig. Bergen offentlige bibliotek er arbeidsgiver, men skolen betaler en del av stillingen. Kontakten med skolen skjer gjennom faste planleggingsmøter med rektor og avdelingslederne, og jeg besøker ofte lærerrommet. Samarbeidet med lærerne kan riktig nok være krevende, ettersom de ofte har liten tid, men jeg opplever at det går fremover. Etter hvert håper jeg å få utviklet samarbeidet med skolen videre, få til et årshjul som også inngår i lærernes planer, slik at ting kan gå litt mer av seg selv, sier hun.



Ny-Krohnborg bibliotek fungerer både som et skolebibliotek med litteraturformidling, og som et lokalt og trygt offentlig bibliotek der barna fra området kan oppholde seg etter skoletid.

## Årstad vgs. skolebibliotek

# Et miljø for lesing og litterær debatt

>>> Tekst og foto: Tore Brøyn

**Et skolebibliotek må prioritere bøkene som elevene selv ønsker å lese. Det betyr at man må være åpen for å kjøpe inn bøker man selv aldri ville tenkt kunne passe i et skolebibliotek.**

Årstad videregående skole ble etablert ved sammenslåingen av Bergen yrkes-skole og Krohnsminde videregående skole i 2003, og fortsatt er det yrkesfagene som dominerer ved skolen. David Kvamme Høvik er lektor og har fulltidsstilling som litteraturformidler og bibliotekansvarlig ved skolebiblioteket. Han forteller at Årstad ligger i et levekårsutsatt område i Bergen. Derfor er det ekstra viktig å satse på lesing på skolen. Han tror nok det kan være overraskende for mange at skolebiblioteket ved denne skolen har kunnet lykkes med å skape et så levende litteraturmiljø og kunnet bli kåret til årets bibliotek 2023.

### Elevmedvirkning ved bokinnkjøp

Det man legger mest vekt på ved Årstad skolebibliotek, er å skape et miljø der elevene leser og snakker om bøker.

– En forutsetning for det å skape lesende elever er at skolebiblioteket legger all vekt på å finne fram til hva elevene ønsker å lese, nærmest uansett hva slags litteratur det dreier seg

om. Det kan være boka *How to build a car* eller romanen *Fru Marie Grubbe*. Når vi har vår årlige leseaksjon, så legger vi først og fremst vekt på *at* elevene leser, ikke *hva* de leser, sier David.

### Elevenes bokklubb

Det betyr at han må være lydhør for elevenes anbefalinger og tips når han kjøper inn bøker, og ofte blir det å kjøpe inn flere eksemplarer av den samme tittelen, slik at elevene får erfaring med å lese sammen og diskutere etterpå. Det skjer blant annet gjennom Årstads egen bokklubb, der rundt 25 elever møtes i storefri én gang i måneden for å snakke om bøker.

Da David etablerte bokklubben, kom han raskt fram til at det ikke var noe poeng i å få alle til å lese den samme boka. Han velger i stedet å legge fram 10 bøker med svært variert innhold. Deretter kan elevene legge en lapp med navnet sitt på den boka de ønske å lese. Slik fordeler elevene seg greit i grupper med felles interesser, og biblioteket kjøper inn de bøkene som trengs til hver gruppe.



# Skolens pusterom

– romlige og sosiale kvaliteter ved skolebiblioteket

**Bibliotekrommet kan på sitt beste være en faglig og sosial arena for elevene – men kanskje er rollen som fristed like viktig?**

>>> Av Sunniva Evjen

Det stilles få – om noen – krav til norske skolebibliotek. I praksis gir det seg utslag i varierende standard på landets skolebibliotek: fra enkle bokhyller i et hjørne til store, moderne bibliotek med dedikerte bibliotekarer som formidler og underviser. Spørsmålet er hva slags rom vi ønsker at skolebiblioteket skal være. Hvilke muligheter gir det elevene til læring og samhandling?

For å utforske skolebiblioteket nærmere besøkte jeg åtte skolebibliotek som alle fulgte skolens åpningstid og hadde bibliotekar i 80 til 100 prosent stilling. Skolene hadde elevtall fra rundt 500 til rundt 1100. Noen var relativt nye, mens andre bar preg av slitasje. Selve utformingen av bibliotekene varierte naturligvis også i stor grad. Noen gikk over to etasjer, eller flere rom, mens andre hadde et mer begrenset areal. Noen bibliotek hadde egen lesesal eller egne grupperom som elevene kunne bruke. Det følgende er basert på funn fra en kvalitativ studie av bibliotekrom i ungdomsskole og videregående skole, gjennom intervjuer med skolebibliotekarer og korte observasjoner (Evjen, 2023).

## Å vite hvor hylla skal stå

I løpet av de siste 20 årene har utviklingen på bibliotekfeltet vært stor. Fra først og fremst å ha boksamlingen i fokus legger både folke- og fagbibliotek nå økende vekt på formidling, på biblioteket som værested og samlingspunkt. Det har igjen gitt økt oppmerksomhet rundt selve bibliotekrommet når det gjelder utforming, interiør og innhold.

Mange rom gir gjennom innredning og møblement tydelige signaler om hvordan de skal brukes. Man kan si at de har en *sterk funksjonell koding* (Kirkeby, Gitz-Johansen





& Kampmann, 2005). Klasserommet er et eksempel på et sterkt funksjonelt kodet rom, der vi tradisjonelt ser for oss rekker med pulter og stoler vendt mot en tavle. Umiddelbart vet vi hva slags rom dette er – og hva vi skal gjøre. I sin studie av et barneskolebibliotek konkluderte Skaret (2018) med at dette var sterkt funksjonelt kodet – bokhyllene og møblene ga tydelige signaler til barna om hva de kunne gjøre der.

Bibliotekarene jeg intervjuet, hadde et helt bevisst forhold til utforming og bruksmønster. Flere fortalte om elevenes ulike behov i rommet, og hvordan møblering og soneinndeling kan være med på å møte disse behovene.

Ett slikt behov er knyttet til selve boksamlingen. Det at elevene lett finner litteratur, enten for å lese i forbindelse med skolearbeid, egeninteresse – eller en kombinasjon av disse, er et viktig aspekt ved rommet. Bokhyllene er dermed ikke bare oppbevaring av bøker, men også utstillingsvindu. I alle bibliotekene ble bøkene stilt ut med

synlige omslag for å bedre vise dem fram – og slik bidra til interesse og leselyst. De fleste bibliotekarene snakket mye om leseglede, kjøpte bøker elevene etterspurte, og var bevisste på å vise dem fram.

Skolebiblioteket er et sentralt lærested og værested, så like viktig er ulike typer sitteplasser både for konsentrert arbeid og avslapning. Her kan vi igjen tenke på *koding* av rommet, og hvordan en sterk funksjonell koding gir brukerne tydelige signaler om rommets funksjon. En av bibliotekarene fortalte om hvordan han hadde flyttet på møbler og hyller og med enkle grep påvirket både utseende og bruk. Tidligere hadde bokhyllene stått på rekke og rad i den ene delen av rommet. På den andre siden en mengde bord og stoler. Dette opplevde han som en lite hensiktsmessig oppdeling av rommet, både med tanke på boksamlingen og elevenes handlingsrom. Han hadde to mål med ommøbleringen. Det ene var å gjøre bøkene mer synlige, vise dem bedre fram for elevene. Men han ønsket også å gjøre biblioteket til et sted der det gikk an å kombinere ulik bruk – rett og slett gjøre rommet hyggeligere:

Jeg ser ommøbleringen har vært ganske vellykka. Det er flere kroker og soner her nå. De som kommer alene fordi de er mye alene, har gjerne sine faste plasser. De som kommer flere sammen, har sine steder.

Han har også merket seg at nye ansikter har dukket opp, og at de som kommer, gjerne blir lenger.

### En sofa til besvær

I sin doktoravhandling fra 2001 peker Elisabeth Rafste på skolebiblioteket som et «porøst sosialt rom» (Rafste, 2001). Med det kan vi forstå at et skolebibliotek kan bli en gråsonne innad i en skole – mindre styrt enn et klasserom, men heller ikke like åpent og fritt som uteområdene. Rafste observerte at enkelte elevgrupper annekterte biblioteket og brukte det som sitt eget. Det gjorde at andre elevgrupper unngikk å bruke biblioteket, siden de opplevde det som utilgjengelig.

Selv om det ikke holdes klasseromsdisiplin i skolebiblioteket, skal det likevel ikke være et rom uten regler. Få bibliotekarer fortalte om vedvarende problemer knyttet til oppførsel på bibliotekene. I et av bibliotekene hadde det imidlertid vært et problem knyttet til et bestemt møbel. Hver gang klokka ringte for pause, oppsto et høylytt kapp-løp fra nærmeste klasserom mot denne sofaen som «alle» ville sitte i. Over tid begynte dette å bli et problem. Likevel ønsket ikke bibliotekaren å innføre nye regler. I stedet



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

bestemte hun seg for å fjerne sofaen. Elevene fortsatte å komme etter at sofaen ble fjernet, men uten kappløp og roping.

Skolebibliotekene jeg besøkte, framsto altså ikke som gråsoner. Tvert imot virket de som steder der ulike elever og elevgrupper oppholdt seg og kjente seg hjemme. De fleste bibliotekene hadde sofaer eller andre *lounge-møbler*, men ingen andre bibliotekarer fortalte om kappløp eller grupper som tok over hele eller deler av bibliotekrommet. Likevel hadde bibliotekene områder eller møbler som var mer populære enn andre, særlig der det var mulig å skjerme seg litt, enten for enkeltpersoner eller mindre grupper.

Hva skyldes fraværet av konflikt? Det kan være knyttet til skolekultur eller noe så enkelt som elevenes alder. Det kan også skyldes at rommene gir plass til flere og har ulike soner. Da gir skolebiblioteket på en og samme tid rom for vennegjenger og de som sitter alene. Hvis den funksjonelle kodingen av rommet signaliserer ulike aktiviteter eller ulik bruk, kan det være med på å støtte bruksmangfoldet. Dette krever naturligvis også en bibliotekar: en voksen fagperson som er til stede, legger premisser for rommet og kan regulere etter behov.

### Alene sammen med andre

De som tenker på hysjende bibliotekarer og endeløse hyllemeter med bøker, har neppe besøkt et bibliotek på en stund – i alle fall ikke et skolebibliotek. I hvert eneste skolebibliotek jeg besøkte, var det først og fremst *bruk* som preget rommet – synlig og hørbar. Elevene inntok biblioteket og gjorde sine egne ting der.

Og måten elevene brukte skolebiblioteket på, var gjenkjennbar fra skole til skole. I hvert eneste rom var den samme varierte bruken synlig – og hørbar. Noen elever brukte rommet til rene sosiale formål, pratet, lo og «hang». Flere bibliotek hadde dedikerte sjakkbord som tiltrakk seg spillere. En annen observerbar brukergruppe var de elevene som var samlet rundt skolearbeid. I grupper på to–tre eller flere satt de med eller uten pc-er rundt bord og noterte eller diskuterte. Det at alle bibliotekene hadde bord og stoler til nettopp gruppearbeid, inviterte tydeligvis til denne typen bruk. Grupperommene var også mye brukt i de bibliotekene som hadde dette. Dessuten var det på hvert eneste bibliotek elever som satt alene, jobbet med skolearbeid, satt med mobil eller leste bok.

«Du kan komme hit, sitte for deg selv, og det er greit», reflekterer en skolebibliotekar. «Og, hvis du sitter og leser, eller kikker i hyllene, er ikke ensomheten din så påfallende.»

Selv om bibliotekene i større grad enn før omtales som sosiale steder der mennesker finner sammen, fins det flere studier av folkebibliotek der bibliotekbrukere peker på en annen kvalitet i rommet: at det er et sted der det er greit å være alene. For barn og unge flest er skolen den viktigste sosiale arenaen – der har de venner, klassekamerater og lærere. Men for noen er skolen et vondt sted å være, et sted de ikke kjenner tilhørighet. For dem kan skolebiblioteket være et trygt sted de kan oppsøke, der det er «lov» å være alene. For andre er biblioteket en arena der de kan få pause fra det sosiale som kan oppleves overveldende selv om de ikke ekskluderes.

Som observatør noterte jeg meg med interesse at de ulike typene bruk så ut til å sameksistere. Det var ingen åpenbar konflikt mellom de som satt med skolearbeid, og de som diskuterte helgens vidervedigheter. For en utenforstående virker det som om det er en aksept blant elevene for at biblioteket er et sted ikke bare for stillhet og konsentrasjon – som kanskje er det tradisjonelle bildet av et bibliotek – men også for samtale og latter.

### Annerledesrommet: en uformell læringsarena

Klasserommet kan betraktes som en formell læringsarena, der læringsmål, læreverk og timeplan setter rammer for aktivitetene. Skolebiblioteket skal, med sine ressurser og bibliotekarens kompetanse, støtte de formelle læringsprosessene. Joron Pihl (2018) bruker Goffmans *front stage-back stage*-dikotomi for å vise hvordan forskningslitteraturen gjerne lager et slikt skille mellom klasserom og bibliotek. Klasserommet representerer *front stage*, en formell læringsarena der undervisning og sosial samhandling er observert og normstyrt. Skolebiblioteket knyttes i større grad til *back stage*-dimensjonen – en uformell læringsarena der elevene ser hverandre på tvers av klasser, fag og grupperinger, der de har større frihet og i mindre grad er styrt fellesaktivitet. Samtidig er skolebiblioteket også en arena for læring som lærere og elever oppsøker eller inviteres til: for klassebesøk eller formidlingsaktiviteter eller som et sted å jobbe med prosjekter eller lekser.

Læringsfunksjonen ved skolebibliotekene hadde litt ulik form i skolebibliotekene. Alle bibliotekarene drev med ulike typer undervisning – ofte ute i klasserommene. Noen understreket også betydningen av å invitere elevene inn til undervisning i biblioteket. «Jeg foretrekker faktisk å ha undervisningen i biblioteket», sa en annen. Han ønsket at flere elever skulle komme innom biblioteket slik at han kunne vise hva slags sted dette var, men også for undervisningsens del mente han det var en fordel for elevene å

komme ut av klasserommet. «Det er en annen type arena enn klasserommet», sa han. «En annen stemning. Jeg tror elevene merker det.»

Et par av bibliotekene hadde fått bygd små scener i biblioteket, både for å legge bedre til rette for formidlingsaktiviteter, enten med inviterte forfattere eller ved bibliotekaren selv, eller som en scene elevene selv kan ta i bruk til opptredener og arrangement. På et av bibliotekene sto det to gode lenestoler og et bord på scenen da jeg var innom. «Vi har ikke kapasitet til så stor aktivitet her, så scenen er også en del av bruksarealet», forklarte bibliotekaren.

Det andre «scenebiblioteket» var i gang med en større renovering, og der skulle rommet utvikles og utvides i tråd med den danske *4-romsmodellen* (Skot Hansen, Hvenegaard Rasmussen & Jochumsen, 2010), som beskriver bibliotekenes funksjon som firedelt ved at de på samme tid er *læringsrom*, *inspirasjonsrom*, *møtesteder* og *performative rom* – altså steder å utfolde seg kreativt. I dette biblioteket sørget bibliotekaren for å finne ut hva elevene var opptatt av og ønsket å holde på med, for å legge bedre til rette for disse aktivitetene.

Hun fant ut at mange var interessert i søm og design: «Nå har vi fått symaskiner i det ene rommet, noe som har blitt veldig populært.» Bibliotekaren har helt bevisst oppsøkt elevene utenfor bibliotekrommet for å se hva som opptar dem, hva de liker å gjøre – og jobber for å inkludere praktisk læring og kreativitet inn i bibliotekrommet. Dette er et helt konkret eksempel på hvordan en type sterk funksjonell koding – symaskiner har primært ett bruksområde – kan bidra til å utvide handlingsmulighetene i biblioteket og skape rom for flere.

Det er verdt å nevne at selv om jeg beskriver skolebibliotekene som mye brukt, betyr ikke det at alle elevene finner veien dit. En bibliotekar observerer følgende:

Det er ikke sånn at alle elevene bruker biblioteket [...]. Noen bruker det mye, andre av og til. Og det er helt greit. Det viktigste er at det er et sted de kan gå og kjenner seg velkomne.

### Hva betyr et rom?

Eksempelene jeg viser fram, kan på mange måter betraktes som «gode»: skolebibliotek med erfarne og engasjerte bibliotekarer, gode åpningstider og rom der det er plass til elevene. Slik er det ikke på alle skoler. Her spiller naturligvis kommunale og fylkeskommunale økonomiske rammer inn, men til syvende og sist er det opp til rektor på hver enkelt skole å satse – eller ikke satse – på skolebibliotek.

Fordelene med å ha skolebibliotek der bibliotekaren kan invitere elevene inn, er mangefasetterte. Ja, bøkene og ressursene som fins der er viktige, både i læringsøyemed og i jakten på leseglede. Men jeg mener at også selve rommet er viktig – forutsatt at det fins en bibliotekar der: en som kan tilrettelegge rommet, veilede, men som ikke vurderer elevenes prestasjoner. Flere av bibliotekarene påpekte at akkurat denne dimensjonen var viktig, kanskje særlig i videregående skole, der karakterpresset ofte er høyt. En av bibliotekarene gjorde følgende refleksjon: «Jeg vil at biblioteket skal være et pusterom for elevene på skolen, et sted som ikke først og fremst handler om prestasjon.»

Min påstand er at skolebibliotekrommet har, eller kan ha, noen kvaliteter som gjør det til et helt spesielt og viktig rom på en skole, det representerer trygghet, frihet, romslighet. Disse kvalitetene er ikke frakoblet bibliotekets samling eller formidlings- og opplæringsaktivitetene som skjer i rommet, men trer kanskje fram nettopp på grunn av rommets utforming og innhold. De er med på å skape «en annen type rom» i skolen – et pusterom.

### LITTERATUR

EVJEN, S. (2023). Pusterommet. Romlige og sosiale kvaliteter ved skolebiblioteket. I: I. Bøyum og Å.K. Tveit (red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter*. ABM-media.

KIRKEBY, I.M., GITZ-JOHANSEN, T. & KAMPMANN, J. (2005). Samspill mellom fysisk rom og hverdagsliv i skolen. I: K. Larsen (red.), *Arkitektur, krop og læring* (43–68). Hans Reitzels forlag.

PIHL, J. (2018). Skolebiblioteket i framtidens skole. I: L.H. Hjøllup (red.), *Skolebiblioteket: Læring og ledelse i grunnskolen*. Cappelen Damm.

RAFSTE, E.T. (2001). *Et sted å lære eller et sted å være?: en case-studie av elevers bruk og opplevelse av skolebiblioteket*. Unipub.

SKARET, A. (2018). «Det er egentlig yndlingsstedet mitt på skolen». Litteraturformidlingspraksiser i skolebiblioteket. I: K. Ørjasæther & A. Skaret, *Litteraturformidlingens arenaer og praksiser*. Cappelen

SKOT-HANSEN, D., RASMUSSEN, C.H. & JOCHUMSEN, H. (2010). En ny model for folkebiblioteket i viden- og oplevelsessamfundet [bilag 1]. I: *Folkebibliotekene i Vidensamfundet. Rapport fra Utvalget om folkebibliotekene i vidensamfundet*. Hentet fra: [https://slks.dk/fileadmin/publikationer/rapporter\\_oevrige/folkebib\\_i\\_vidensamfundet/pdf/Folkebib\\_\\_i\\_vidensamf.pdf](https://slks.dk/fileadmin/publikationer/rapporter_oevrige/folkebib_i_vidensamfundet/pdf/Folkebib__i_vidensamf.pdf)



»» Sunniva Evjen er førstemanuensis ved Institutt for arkiv-, bibliotek- og informasjonsfag ved OsloMet. Hun forsker hovedsakelig på folkebibliotek og bibliotekpolitikk, men har en særlig interesse for det fysiske bibliotekrommet. Hun har bidratt med kapittelet

Pusterommet i boka *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter*, som denne teksten er bygd på.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

# Eleven som forsker

– bibliotekaren som veileder

»»» Av Ingrid Svennevig Hagen

**Når elevenes forskningsprosjekter starter i skolebiblioteket, blir elevene oppmerksomme på bibliotekarens rolle som medspiller i forskningsarbeidet. Ved Elvebakken videregående skole har denne arbeidsmåten gitt klare resultater.**

Å jobbe med informasjonskompetanse er en viktig del av arbeidet i skolebibliotekene. Samtidig viser all erfaring at et godt samarbeid med lærerne er avgjørende for at skolebibliotekarene skal kunne bidra med sin fagkompetanse i elevenes læringsprosess. Hvert år gjennomfører elever i programfaget sosiologi og sosialantropologi ved Elvebakken videregående skole et forskningsprosjekt hvor de skal skrive en lengre fagrapport om et selvvalgt emne, og hvor forskningsprosessen er en viktig del av læringen.

Målet for opplæringen er ifølge læreplanen blant annet at elevene skal kunne finne og vurdere informasjon for å analysere faglige spørsmål og problemstillinger. Videre skal elevene kunne «vurdere samfunnsvitenskapelige teorier, metoder og tenkemåter, og bruke disse for å utforske sosiale og kulturelle fenomener og gjennomføre samfunnsfaglige undersøkelser» (Utdanningsdirektoratet, 2020). For å bidra til en best mulig oppnåelse av disse læringsmålene samarbeider skolebibliotekar og faglærere om veiledning i elevenes forskningsarbeid. I år inngår dette selvstendige forskningsarbeidet som en del av den nasjonale forskningskonkurransen *Holbergprisen i skolen*. Målet med prisen er å skape engasjement rundt forskning innenfor humaniora og samfunnsvitenskap og å oppmuntre elever i videregående skole til å studere videre innenfor disse fagområdene. Elevene kan bruke sin ungdommelige nysgjerrighet og utforskningsglede

til å fordype seg i et selvvalgt emne. Forskningsprosjektet, som pågår i om lag tre måneder, skal munne ut i en rapport på rundt femten sider. Elvebakken videregående skole har deltatt i forskningskonkurransen ved flere anledninger, og elevene ved skolen har ofte gjort det svært godt. Blant annet vant Elise Harwiss førsteprisen i 2022, og jeg vil bruke arbeidsmåten vår dette året som eksempel.

## Organiseringen av prosjektarbeidet

Hvordan man organiserer og arbeider med forskningsprosjektet, varierer fra skole til skole. Noen elever jobber i grupper, mens andre leverer individuelle fagrappporter. Hos oss oppfordres elevene til å jobbe sammen i par eller i grupper på tre elever, men de kan også velge å gjøre hele arbeidet alene. I løpet av den perioden de jobber med prosjektet, skal elevene bestemme tema, formulere en problemstilling, velge metode og gjennomføre undersøkelser – enten de velger kvalitativ eller kvantitativ metode – og skrive selve rapporten. De skal bearbeide materialet de har innhentet, og sette det inn i en faglig kontekst ved å bruke relevant teori. For mange elever er det første gang de skriver en så lang og omfattende fagtekst.

Elevene introduseres for forskningsprosjektet i begynnelsen av skoleåret, slik at de får mulighet til å tenke ut et faglig emne de har lyst til å utforske. Når det nærmer seg

oppstart, møtes skolebibliotekar og lærere for å legge rammen for samarbeidet: bli enige om vurderingskriterier og hvem som skal gjøre hva, og for å legge en tidsplan.

I januar starter selve arbeidet med en *kickoff* i skolebiblioteket. En representant fra sekretariatet til Holbergprisen i skolen kommer på besøk og gjør rede for hvilke forventninger juryen har til fagrapportene, og hvilke formelle krav som må innfris. Hen inspirerer også elevene med historier om prisvinnere fra tidligere år. At det kommer noen utenfra som oppmuntrer elevene i arbeidet med prosjektet, er svært viktig både for elevene og for oss ansatte. Ved å arrangere avsparket i skolebiblioteket, blir elevene bevisste på at skolebibliotekaren er en viktig medspiller i forskningsarbeidet, og de blir oppmerksomme på hvilken rolle skolebibliotekaren har i samarbeid med lærerne.

### Skolebibliotekaren inn i undervisningen

I begynnelsen av forskningsprosessen kommer jeg også på besøk i klasserommet for å orientere om hvordan skolebibliotekaren kan bistå elevene. Mens lærerne har ansvar for det faglige innholdet i oppgavene, kan skolebibliotekaren veilede elevene i fagskriving, informasjonssøk og i å formulere et forskningsspørsmål. Alle elevene har allerede vært gjennom et grunnleggende kildekurs i skolebiblioteket i samfunnskunnskapundervisningen på vg1. Dette bygger jeg videre på nå som de skal i gang med et selvstendig forskningsprosjekt.

I presentasjonen min, som varer rundt tjue minutter, pleier jeg å snakke om de ulike fasene i forskningsprosessen: idémyndring, litteratursøk, empiriinnhenting, skriving og redigering. Jeg vektlegger alltid at det gjelder å komme i gang så fort som mulig. Min erfaring er at mange elever synes det er overveldende å skulle formulere et selvstendig forskningsspørsmål, og derfor bruker de veldig lang tid på å komme i gang. De er vant til å få utdelt en oppgave som de skal løse, men i dette prosjektet må de selv formulere forskningsspørsmålet. Jeg forsøker å formidle hvor viktig det er å skrive ned alle ideer og ta notater, og jeg forteller dem hvor og hvordan de bør søke etter informasjon. Mange elever er vant til googlesøk, men ikke til å gjennomføre systematiske søk i ulike databaser eller bruke digitale ressurser som Nasjonalbiblioteket eller A-tekst.

Etter å ha vist elevene ulike måter å søke etter informasjon på og ulike steder hvor de kan søke, gjør jeg rede for skriveprosessen, redigeringsfasen og de formelle kravene til form og referanseføring. Alle disse punktene pleier naturligvis også lærerne å snakke om og gjennomgå, men etter at skolebiblioteket ble involvert i prosjektet, har faglærerne

merket at det har blitt et bredere tilfang av oppdatert faglitteratur og bedre og mer variert bruk av kilder i forskningsrapportene. En viktig oppgave for skolebibliotekaren er nettopp å holde seg orientert på et bredt felt av litteratur innenfor ulike fagområder. Dette er viktig for å kunne tilby tilpasset veiledning innenfor de mange ulike spørsmålene som elevene utforsker i sine prosjekter, og jeg sørger for at vi til enhver tid har en oppdatert og interessant samling faglitteratur.

Etter presentasjonen min i klasserommet tar vi med elevene til skolebiblioteket, slik at de kan gjøre seg kjent med faglitteraturen. Jeg pleier å lage en utstilling med relevante bøker. I oppstartsfasen er det særlig viktig å lære elevene å bruke faglitteraturen aktivt. Jeg pleier blant annet å forklare at det er lurt å bruke innholdsfortegnelsen og registeret i bøkene for å orientere seg i innholdet, og at det kan være nyttig å se på hvilke kilder forfatteren refererer til, for å finne ut mer om emnet og lese videre.

### Inspirasjon til å forske

Både lærerne og jeg oppfordrer elevene til å låne bøker og la seg inspirere av faglitteraturen. Det kan ofte være en aha-opplevelse for elevene å se utvalget i skolebiblioteket. For at dette skal fungere, er det naturligvis viktig at den litteraturen vi har, er relevant for faget. Skolebiblioteket ved Elvebakken videregående skole har en oppdatert og god samling med bøker om både teori, metode og fagskriving. Ledelsen ved skolen har sett betydningen av å ha et godt skolebibliotek, og derfor er også innkjøpsbudsjettet relativt godt. Samtidig er det viktig å påpeke at vi er et lite fagbibliotek, og at vi ikke kan tilby alt. Derfor henviser vi naturligvis elevene til gode digitale ressurser eller til større fag- og forskningsbibliotek.

Når jeg lager utstillinger, benytter jeg meg av de eksponeringsmulighetene vi har i bibliotekrommet: et langbord, hyllelister på en av veggene og utstillingsstativ. Jeg lager plakater slik at det kommer fram at dette er faglitteratur knyttet til Holbergprosjektet. På den måten blir det lettere for elevene å se hva som finnes, og det skaper oppmerksomhet om arbeidet blant andre elever og ansatte som kommer innom skolebiblioteket. Utstillingen i skolebiblioteket får lov til å stå en stund, slik at elevene kan komme tilbake når de er i gang med arbeidet, og låne det de har behov for.

Mange elever er ikke klar over hvor mye inspirasjon de kan få av å orientere seg i hva som har blitt skrevet før. Kanskje de kan finne et forskningstema som ingen har gitt seg i kast med ennå? Det var tilfellet da Elise Harwiss vant førsteprisen i Holbergprisen i skolen i 2022 med forskningsrapporten

*Pårørendes rolle i heroinassistert behandling.* Dette var nybrottsarbeid. I fagjuryens begrunnelse kunne vi lese:

Harwiss viser at det er betydelig avstand mellom ambisjoner og realiteter i ivaretagelse av de pårørende til noen av de sykeste rusmiddelavhengige pasientene. Rapporten viser tydelig hvordan Helsedirektoratets retningslinjer om å ivareta pårørendegrupper verken kommer til uttrykk i selve behandlingsopplegget eller i forskningen på dette. (Holbergprisen i skolen, 2022)

Harwiss løftet fram pårørendeperspektivet i heroinassistert behandling og fant ut at de pårørende ikke var tiltenkt en større rolle i behandlingsprogrammet, og at deres rettigheter dermed ikke ble tatt hensyn til.

Når elevene har funnet et tema de vil fordype seg i, og valgt metode for hvordan de vil gå fram for å besvare forskningsspørsmålet sitt, får vi besøk av en forskerkontakt. Forskerkontakten er plukket ut av sekretariatet til Holbergprisen i skolen og kommer til skolen for å veilede elevene fra et forskerperspektiv. Møtene med forskerkontakten blir holdt rundt langbordet i skolebiblioteket. Forskerkontakten snakker med hver elevgruppe som samarbeider, og alle som jobber individuelt, og kommer med råd og innspill til hvordan de kan komme videre i arbeidet og løse oppgaven. Hen leser tekstene deres og gir konstruktive tilbakemeldinger. Å få inn en ekstern veileder er nyttig for å få et blikk utenfra, og både lærere og skolebibliotekar er til stede under møtene.

I løpet av de tre månedene forskningsarbeidet pågår, legger lærerne opp til at noe av undervisningen foregår i skolebiblioteket. Slik senkes terskelen for å be om hjelp fra skolebibliotekaren, og elevene får lettere tilgang til ressursene i biblioteket. Jeg pleier å gå en runde for å snakke med elevene for å høre hvor langt de har kommet i prosessen, og for å gi veiledning og innspill til de som har behov for det.

### Innsending til konkurransen

Når alle elevene er ferdige med sine rapporter, leser og vurderer faglærerne arbeidene til sine respektive elever. Dette er et vanlig vurderingsarbeid. Alle elevene får karakter på fagrapporten. Samtidig plukker faglærerne ut et knippe av de mest interessante forskningsrapportene, som vi leser alle tre, som en slags fagjury. Til sammen tre oppgaver kan sendes inn til selve konkurransen, og sammen diskuterer vi oss fram til hvilke tre oppgaver som skal få delta.

Nå starter den heftige innspurten i arbeidet. Fristen for innlevering til den interne vurderingen er alltid litt i forkant

av innleveringen til Holbergprisen i skolen. Dette gir elevene en intensiv uke til å flikke på struktur, språk og innhold i tekstene. De får tett oppfølging, og vi strekker oss langt for å veilede dem på de tidspunktene som passer for elevene. For å få til dette møtes vi gjerne digitalt. For selv om oppgavene allerede er svært gode, er det alltid noe man kan gjøre bedre. Det er stadig noe som kan skrives om, strammes opp eller gjøres tydeligere i teksten. Dessuten skal alle de formelle kravene innfris, elevene skal finne egnet bilde til forsiden av oppgaven, og de skal sørge for at kildelisten er riktig, og at innholdsfortegnelsen samsvarer med innholdet. Alt dette krever tid, oppfølging og veiledning. Rett før innleveringsfristen gjøres den siste finpussen, og elevene må selv sende inn den aller siste versjonen av oppgaven sin.

Å gjennomføre et selvvalgt forskningsarbeid er en oppgave som vi gir elevene hvert år, men som blir særlig motiverende når de i tillegg får muligheten til å delta i Holbergprisen i skolen. En slik forskningsprosess over tid er et godt eksempel på hvordan man kan jobbe med dybdeløring i skolen. Elevene får muligheten til å fordype seg faglig i et emne som de brenner for og er nysgjerrige på. De prøver og feiler i metodevalg, tidsbruk og fagskriving. Men de får også helt nye innsikter og viktig erfaring med å jobbe selvstendig og med å utvikle et stort arbeid på egen hånd. Fra et bibliotekfaglig ståsted er det viktig at elevene lærer seg å bruke skolebiblioteket som en ressurs i faglig sammenheng. Dette kommer godt med når de skal skrive oppgaver i andre fag og i videre studier.

### LITTERATUR

**HOLBERGPRISEN I SKOLEN.** (2022). *Elvebakken videregående skole*. Hentet 11. januar 2023 fra

<https://holbergprize.org/nb/holbergprisen-i-skolen/prisvinnere/elvebakken-videreg-ende-skole-5>

**UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2022). *Kompetansemål – Læreplan i sosiologi og sosialantropologi (POS04-01)*.

Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/pos04-01/kompetansemaal-og-vurdering/kv494#go-to-top-target>



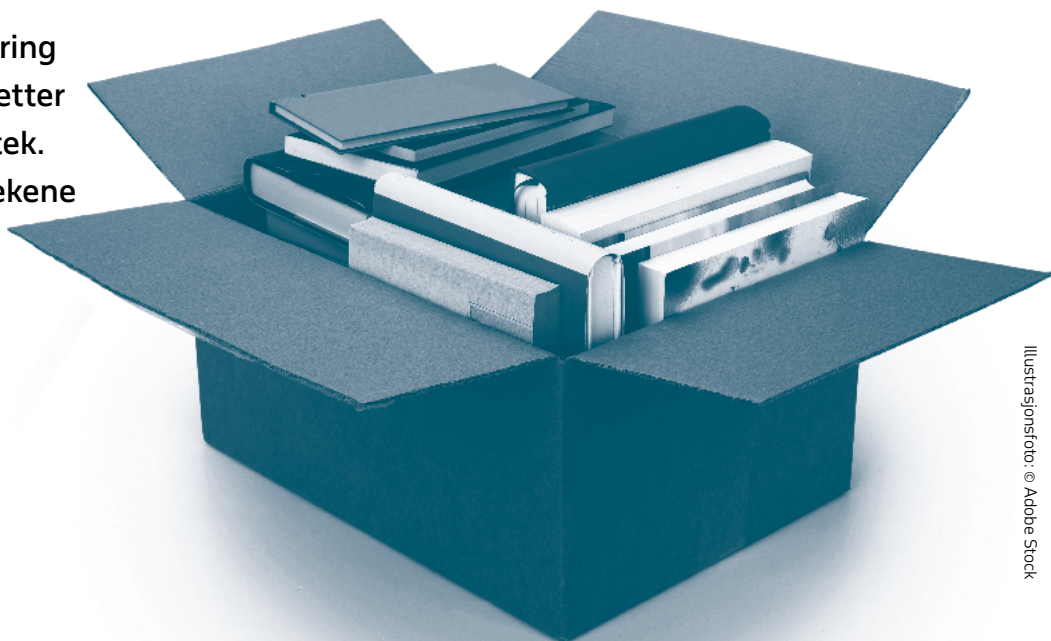
»»» **Ingrid Svennevig Hagen** er skolebibliotekar og faglig leder for læringscenteret ved Elvebakken videregående skole. Hun har hovedfag i allmenn litteraturvitenskap fra NTNU, og har jobbet som skolebibliotekar ved ulike videregående skoler siden 2005.

Ingrid er opptatt av å skape et aktivt og ambisiøst skolebibliotek som i samarbeid med lærerne skal bidra til elevenes læring.

# Fagfornyelsen som glemte skole- biblio- tekene

>>> Av Ingeborg  
Eidsvåg Fredwall

En vellykket gjennomføring  
av fagfornyelsen forutsetter  
fungerende skolebibliotek.  
Likevel har skolebibliotekene  
fått svært liten plass  
i læreplanene.





**D**en som leiter etter begrepet *skolebibliotek* i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* (LK20), vil leite forgjeves. Begrepet eksisterer ikke i planen. I stedet brukes det mer generelle begrepet *bibliotek* tre ganger i kompetansemål i norskfaget. Sammenligner vi med LK06, er bruk av bibliotek nevnt i færre kompetansemål i LK20 enn i LK06. Bruk av skolebibliotek er heller ikke nevnt i forarbeidene til fagfornyelsen. Har fagfornyelsen tatt skolen i en retning som gjør skolebibliotekene mindre relevante? Eller er det forståelsen av hva et skolebibliotek er, som bør revitaliseres? Hvordan kan vi forstå skolebibliotekets rolle som en integrert del av opplæringen i lys av LK20? Dette er noen av spørsmålene jeg vil se nærmere på i denne artikkelen.<sup>1</sup>

### Hva er et skolebibliotek?

I Norge har det vært vanlig å definere skolebibliotek i lys av begrepene *rom*, *samling* og *funksjon*. Definisjonen kommer fra den eneste offentlige utredningen vi har om skolebibliotek i Norge, *Skolebibliotekstjenesten NOU 1981: 7*. Et rommet utformet med komfortable sitteplasser, hyggelige kroker, fine farger og bøker som er utstilt på en måte som vekker nysgjerrighet, gir det signaler om at rommet har en høy status i skolen. Et skolebibliotek består av en *samling*. Samlingen bør være organisert på en velbegrunnet måte slik at de som skal bruke den, både elever og lærere, kan finne det de trenger. Altså er et skolebibliotek mer enn et boklager i kjelleren på skolen eller et låst bokskap i gangen.

Å utvikle rommet og samlingen til skolebiblioteket er et omfattende arbeid. Derfor er skolebibliotekaren avgjørende for at skolebiblioteket skal ha en *funksjon* i skolen, ja, for at det skal være en virksomhet i skolen og ikke bare et lager. I alle læreplaner fra og med *Mønsterplanen 1974* fram til *Kunnskapsløftet 2006* fantes det et avsnitt om skolebibliotekets pedagogiske *funksjon* i skolen. I L97 sto det blant annet:

Skolebiblioteket skal fremje leseglede, stimulere til fritidslesing og fagleg fordjupning, og vere ein stad der elevene aktivt kan lære å søkje informasjon gjennom ulike kjelder. (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 78)

Legg merke til at her brukes skolebibliotek-begrepet. Da LK06 kom, med større metodefrihet, forsvant omtalen av skolebibliotekets *funksjon* i skolen ut av læreplanen sammen med begrepet *skolebibliotek*. Nå er det opp til den enkelte skole å tolke hva et bibliotek er i skolen. Videre er mitt forsøk på å gjøre nettopp det. Jeg vil ta utgangspunkt i følgende områder i LK20: verdiløftet, literacy-reformen, kildekritikk og kildetillit og fornyelse av fag. Jeg spør: Hva slags relevans har et skolebibliotek i lys av LK20?

### Verdiløftet

Begrepet *verdiløftet* ble ifølge Karseth, Kvamme og Ottesen (2020, s. 31) lansert på Stortinget under forarbeidene til ny læreplan i skolen. De knytter begrepet til virkelighetsbeskrivelsen av norsk skole under *Kunnskapsløftet*. Flere mente at skolen hadde utviklet seg i en retning under *Kunnskapsløftet* som var preget av målstyring og mistillit til lærerne, og at skolen hadde for smalt kunnskapssyn. Det brede dannelsingsmandatet til skolen skulle styrkes, og verdiene skulle bli tydeligere gjennom en ny overordnet del av læreplanen og gjennom fagene. Alle fag har en innledende tekst med overskriften «Fagets relevans og sentrale verdier». Her er et eksempel fra norskfaget: «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen.» Her ser vi en kobling mellom skolebibliotekets *samling* av skjønnlitteratur og sakprosa og verdiløftet. Skolebiblioteket kan fungere som et symbol på et bredt kunnskapssyn der elevene ikke bare kan utvikle leseferdigheter, men kan myndiggjøres og dannes inn i en lesekultur, der de kan bli kjent med verden gjennom bøker. Hvordan kan så litteraturen bidra til verdiløftet?

Den amerikanske filosofen Martha Nussbaum blir ofte brukt når man argumenterer for lesing av skjønnlitteratur i skolen og utdanningens viktige rolle for å opprettholde demokratiet. Flere steder i forfatterkapet sitt trekker Nussbaum fram at litteraturen gir leseren en mulighet til å leve seg inn i andres liv. Hun bruker betegnelsen «den skjønnsomme tilskuer» om posisjonen en som leser av romaner kan ta (Nussbaum, 2016, s. 191). Gjennom å betrakte det som

skjer i en roman, kan leseren forestille seg hvordan det er å være det mennesket hen leser om. Leseren kan være vitne til det som skjer «på en viss følelsesmessig avstand». Gjennom å lese romaner kan vi få en forståelse for den andres situasjon (Nussbaum, 2016, s. 191). Vi kan utvikle empati.

Lesing av skjønnlitteratur er særlig knyttet til fagene norsk og andre språkfag i skolen. Men det kan også brukes i mange fag for å engasjere elevene i et tema. Lesing av skjønnlitteratur kan være en måte å arbeide tverrfaglig med *folkehelse og livsmestring* på. Skolebibliotekrommet kan oppfattes som et rom der elevene ikke skal vurderes på samme måte som i klasserommet; det kan legge til rette for andre samtaler, der elevene spontant kan uttrykke tanker om det de har lest. På den måten kan litteraturen bidra til livsmestring gjennom at elevene får innblikk i hvordan de andres liv arter seg.

### Literacy-reformen

Et sentralt trekk ved LK06 var at det ble innført fem grunnleggende ferdigheter som skulle være gjennomgående i alle fag. Kjell Lars Berge (2005, s. 165) omtalte reformen som en *literacy-reform* da den kom. «Den er en reform der skriftkyndighet åpent erklæres som grunnlaget for den typen avansert læring som vi oppretter skoler for å ta seg av.» Ideen om de grunnleggende ferdighetene ble videreført i LK20. Den grunnleggende ferdigheten *å lese* er del av den faglige kompetanse i alle fag.

Atle Skaftun har i boka *Litteraturens nytteverdi* (2016) en historisk gjennomgang av betydningen til begrepet *literacy* og peker på at begrepet historisk sett har hatt betydningen «bokkyndighet». Han skriver videre: «Fortrolighet med litteratur – det vil si det som er skrevet – er et typisk kjennetegn ved mennesker med utdanning» (s. 35). Å være et dannet menneske har sammenheng med å ha en «tilknytning til skriftkulturen, at man er et lesende menneske», skriver Skaftun (2016, s. 39). Dersom vi forstår begrepet på denne måten, er skolebiblioteket et rom der elevene kan bli fortrolige med litteratur og dermed få en tilknytning til skriftkulturen. Tilknytning til skriftkulturen er videre en forutsetning for å kunne lære fag, få en utdanning og delta i arbeids- og samfunnsliv. Skaftun mener at literacy

kan forstås «som tilgang på tre nivå – til skriften, til teksten og til skriftkulturen» (Skaftun i Blikstad-Balas, 2016, s. 14).

Elever kommer til skolen med ulike bakgrunn. Vi vet at foreldres forhold til skriftkulturen påvirker hvordan barna lykkes, og særlig påvirker det leseferdighetene. Det viser for eksempel PIRLS 2021. Antall bøker hjemme påvirker elevenes leseferdigheter. Det gjør at noen elever har bedre utgangspunktet for å mestre skolen enn andre. Skolebiblioteket kan derfor bidra til å utjevne sosiale forskjeller ved å gi elevene tilgang til mange bøker.

I skolen blir elevene ofte pålagt å lese tekster. Dette er tekster som læreren velger for elevene. På skolebiblioteket kan elevene selv velge hva de vil lese. I LK20 er det også et poeng at elevene skal få velge litteratur ut fra egne interesser, og målet som står i norskfaget, er koblet til bruk av bibliotek: «velge bøker fra bibliotek ut fra egne interesser og leseferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Når elevene har mye å velge i, vil de i neste omgang bli bevisst på hva de liker, og hva de ikke liker. Det fører til at de kan utvikle en identitet som leser og etter hvert oppsøke biblioteket på egen hånd. *Fritidslesing* er en av de viktigste faktorene som bidrar til å utvikle gode leseferdigheter. Det er derfor avgjørende at skolen legger til rette for at elevene kan utvikle motivasjon for å lese. Et velfungerende skolebibliotek er essensielt for at dette skal være mulig.

### Kildekritikk og kildetillit

Det er ingen tvil om at elevene ifølge LK20 skal lære seg både informasjonssøk og kildekritikk. Den kunnskaps-søkende, tenkende og aktive eleven er et ideal. Verbet *å utforske* er det mest brukte verbet i læreplanen og må ses i sammenheng med synet på læring. Verb som beskriver at elevene skal arbeide med utforskning og problemløsning, er: *søke, finne, velge og vurdere*. Ofte er dette knyttet til håndtering av informasjon og vurdering av kilder slik det for eksempel står at digitale ferdigheter i religion og etikk innebærer: «å finne, tolke og vurdere ulike kilder i arbeidet med fagstoff om religion, livssyn og etikk» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). I bibliotek- og informasjonsviten-skap samles evnen til å søke, finne og vurdere informasjon i begrepet *informasjonskompetanse*. Omtalen av digitale



ferdigheter er det nærmeste vi kommer en samlet beskrivelse av informasjonskompetanse i læreplanen. Informasjonskompetanse er imidlertid mer enn digitale ferdigheter. Det handler om å forstå hvordan kunnskap og informasjon skapes og spres i samfunnet. Derfor er kunnskap og forståelse for bibliotekets rolle i samfunnet en del av det å bli et informasjonskompetent menneske. Norskfaget er imidlertid det eneste faget der bibliotek er nevnt som et sted for å søke etter informasjon. Mål for opplæringen etter 7. trinn er at eleven skal kunne

orientere seg i faglige kilder på bibliotek og digitalt, vurdere hvor pålitelige kildene er, og vise til kilder i egne tekster (Kunnskapsdepartementet, 2019a)

I LK06 var bruk av bibliotek i større grad knyttet opp til elevenes arbeid med informasjonskilder (kompetansemål etter 10. trinn og vg3). Koblingen mellom bibliotek og informasjonskilder er tatt ut av disse kompetansemålene. Det har nok sammenheng med digitaliseringen av skolen. Elevene går ikke til biblioteket når de skal finne informasjon, men til Google. Bruk av bibliotek i tilknytning til informasjonssøkearbeid gir imidlertid signaler om hva slags ressurs og institusjon et bibliotek er, og hva slags rolle en

bibliotekar har. Før dreide det seg om at elevene oppsøkte det fysiske biblioteket når de skulle hente informasjon til en skriveoppgave. Bibliotekaren veiledet elevene og hjalp dem til å finne informasjonen. Nå er bibliotekarens rolle å gi opplæring og veiledning i søk både digitalt og på bibliotek. Dette knytter seg gjerne til begrepet *kildekritikk*.

Den svenske bibliotekforskeren Olof Sundin (2018) mener imidlertid at begrepet *kildekritikk* bør kompletteres med begrepet *kildetillit*. Kildetillit handler om å ha tillit til de etablerte metodene vi har i samfunnet for kunnskapsproduksjon, og de kildene som utgår fra disse metodene. Skolebibliotekaren kan bidra til at elevene utvikler kildetillit. Sundin (2018) beskriver biblioteket som en «stabiliserende faktor» i et oppdelt informasjonsunivers.

I et slikt perspektiv blir bruk av bibliotek i skolen viktig. Bibliotekarene med sin ekspertise på kunnskapsorganisering og sitt særlige blikk for informasjonssøk og kildetillit kan på en særlig måte støtte eleven i å utvikle informasjonskompetanse. Biblioteket kan fungere som en felles referanseramme for skolens opplæring i informasjonskompetanse. Slik sett er det uheldig at biblioteket i liten grad nevnes i læreplanen i forbindelse med elevenes opplæring i å søke, vurdere og bruke informasjon.

### Fornyelse av fag og særlig norskfaget

Selv om skolebiblioteket betraktes som en tverrfaglig arena med relevans for mange fag i skolen, så har norskfaget et særlig forhold til skolebiblioteket. Det er norskfaget som har hovedansvaret for leseopplæringen og er dessuten det eneste faget der bruk av bibliotek blir nevnt i kompetansemålene. Jeg vil derfor bruke norskfaget som et eksempel på hvordan skolebiblioteket kan bidra til å fornye faget norsk i tråd med LK20. Jonas Bakken har skrevet om de mange dimensjonene av norskfaget i LK20 og kaller disse for *redskapsfaget*, *danningsfaget*, *opplevelsesfaget* og *identitetsfaget* norsk (Bakken 2020, s. 263). Han knytter de ulike dimensjonene til lesing i faget. En slik inndeling kan kaste lys over skolebibliotekets arbeid med lesing.

Lesing i *redskapsfaget* norsk dreier seg ifølge Bakken (2020, s. 254–259) om selve leseopplæringen, men også kritisk lesing, utholdenhet i lesing og å lese på begge

målformer. Det innebærer videre å lese både på papir og skjerm. Skolebiblioteket kan forsterke norskfagets arbeid med elevens leseferdigheter, og det knytter seg ikke minst til skolebibliotekets samling. LK20s mål om utholdenhet i lesing kan vanskelig realiseres uten at elevene daglig har omgang med skolebibliotekets samling av tekster, og at det settes av tid til lesing i skolen.

Lesing i *danningsfaget* norsk knyttes til at skolen legger føringer for hvilke tekster elevene skal møte. Læreplanen nevner for eksempel at elevene skal lese sakprosa og skjønnlitteratur på bokmål og nynorsk, samiske tekster på norsk, faktabøker osv. Det er et stort arbeid å finne fram til de konkrete tekstene i alle sjangre. Flere har pekt på at elevene med nynorsk som hovedmål møter færre tekster på nynorsk etter at skolen er blitt digitalisert (Dimmen, 2021). Skolebiblioteket er særlig viktig for at elevene skal møte tekster på nynorsk i skolen.

Bakken (2020, s. 261) viser hvordan lesing i *opplevelsesfaget* norsk på nytt har blitt styrket i LK20. Denne dimensjonen sto sterkt i L97, men i LK06 var det få spor av opplevelsesfaget. Det er særlig i kjerneelementet *Tekst i kontekst* at vi finner denne dimensjonen: «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser.» Lesing i opplevelsesfaget kan videre kobles til målet om at elevene skal «velge bøker på bibliotek ut fra egne interesser og leseferdigheter». Skolebibliotekarens kjennskap til barne- og ungdomslitteraturfeltet kan bidra til å forsterke norskfaget som et opplevelsesfag.

Bakken hevder at lesing i *identitetsfaget* norsk er styrket i LK20. I tillegg er mangfoldsperspektivet i norskfaget blitt sterkere. Vi kan finne det i formuleringer som:

Gjennom arbeidet med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs. (Kunnskapsdepartementet, 2019b)

Skolebiblioteket kan bidra med litteratur på andre språk enn norsk og vise at flerspråklighet er en ressurs.

Bakken (2020) skriver avslutningsvis: «Norskfaget er et sted å lære og et sted å være, et sted der elevene utvikler lesekompetanse, blir innlemmet i den norske kulturen, får kulturelle opplevelser og utvikler sin identitet, alt gjennom å lese» (Bakken, 2020 s. 272). Det samme kan vi si om skolebibliotekets betydning i skolen.

### Skolebiblioteket i framtidens skole

Et skolebibliotek er både skole og bibliotek. Det er med andre ord en sammensmelting av to samfunnsinstitusjoner som begge er viktige for opplysning, danning, utdanning og demokrati. Bibliotekvesenet representerer *frivillig* lesing og folkeopplysning, mens skolen representerer *obligatorisk* opplæring og læreplanstyrt læring. Vi kan altså si at skolebiblioteket befinner seg i spenningen mellom frivillighet og forpliktelse. I denne spenningen ligger også skolebibliotekets muligheter dersom det utnyttes som både en frivillig lystlesingsarena og en integrert del av opplæringen.

Innledningsvis skrev jeg at bruk av skolebibliotek ikke er nevnt i forarbeidene til planen. I kirke-, utdannings- og forskningskomiteens behandling av Meld. St. 28 (2015–2016) *Fag, fordypning, forståelse* finner vi imidlertid en omtale av skolebibliotek:

Komiteen vil understreke viktigheten av at skolebibliotekene blir brukt systematisk i opplæringen, at de styrker sin pedagogiske rolle og blir en integrert del av skolens opplæringsvirksomhet. (Innst. 19 S (2016–2017))

Det er mye som tyder på at det er langt mellom idealer og virkelighet på dette området, og det er mye som tyder på at det har sammenheng med manglende statlige føringer (se Carlsten og Sjaastad, 2017). En læreplan har stor innflytelse på skolens praksis og viser også hva som skal prioriteres. Det kan vi for eksempel se gjennom å studere alt veiledningsmaterieell som er utviklet av Utdanningsdirektoratet i tilknytning til LK20. For eksempel er det utviklet en veileder for hva som er gode læremidler i LK20 (Utdanningsdirektoratet, u.å.), men det finnes ikke veiledningsmaterieell for bruk av skolebibliotek.

Fagfornyelsen skulle bidra til å løse utfordringer som

## LITTERATUR

**BAKKEN, J.** (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I: T. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. (s. 250–274). Oslo: Universitetsforlaget.

**BERGE, K.L.** (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I: A.J. Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norskfaget*. (s. 161–188). Bergen: Fagbokforlaget.

**BLIKSTAD-BALAS, M.** (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

**CARLSTEN, T.C. & SJAASTAD, J.** (2017). A State-Run School Library Programme in Norway: Political Contradictions. I: J. Pihl, K.S. van der Kooij & T.C. Carlsten (red.), *Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century* (152). (s. 89–102). Sense Publishers.

**DIMMEN, T.P.** (2021). Opp læringslova må sikre likeverdig digital skulekvardag. Nynorsksenteret. <https://nynorsksenteret.no/blogg/opplæringslova-ma-sikre-likeverdig-digital-skulekvardag>

**INNST. 19 S** (2016–2017). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/>

*Innstillinger/Stortinget/2016-2017/inns-201617-019s/?m=0*

**KARSETH, B., KVAMME, O.A. & OTTESEN, E.** (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk – Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (Rapport 1). Universitetet i Oslo <https://www.udir.no/contentassets/f9e24b76d-66b4a23a2337644ac6d5a6/eva2020--del-rapport-ap1.pdf>

**KIRKE-, UTDANNING- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET.** (1997). *Læreplanverket for 10-årig grunnskole*.

**KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet for grunnskolen og videregående opplæring*. Fastsatt som forskrift.

**KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2019a). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. *Læreplan for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>

**KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2019b). *Læreplan i religion og etikk* (REL02-02). Fastsatt som forskrift. *Læreplan for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/lk20/relo2-02>

**KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

**MELD. ST. 28** (2015–2016). *Fag, fordypning,*

*forståelse*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

**NOU 1981: 7.** (1081). *Skolebibliotekstjenesten*. Kirke- og undervisningsdepartementet.

**NOU 2014: 7.** (2014). *Elevenes læring i framtidens skole – et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.

**NOU 2015: 8.** (2025). *Framtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.

**NUSSBAUM, M.** (2016). *Litteraturens etikk. Følelser og forestillingsevne*. Oslo: Pax.

**OPPLÆRINGSLOVA.** (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-1-20222023/id2967679/?ch=1>

**SKAFTUN, A.** (2016). *Litteraturen nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.

**SUNDIN, O.** (2018). Den pedagogiska bibliotekarien: från källkritik till källtillit. I: J. Hansson & P. Wisselgren (red.), *Bibliotekarier i teori och praktik: utbildningsperspektiv på en unik profession* (s. 103–123). Lund: BTJ.

**UTDANNINGS DIREKTORATET.** (u.å.). *Hva er gode læremidler?* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/>

framtidens skole står overfor. Skolebiblioteket bør revitalisere sin rolle gjennom å bli en tydeligere virksomhet i skolen – en virksomhet i spenningsfeltet mellom skole og bibliotek, mellom forpliktelse og frivillighet og mellom danning og utdanning. Her ligger mulighetene for framtidens skolebibliotek. Denne muligheten bør i større grad speiles i de offentlige styringsdokumentene for skolen. I framtidige læreplaner bør det stå en tekst om skolebibliotekets funksjon og begrepet *skolebibliotek* bør igjen komme inn i læreplanen.

## NOTE

- 1 Denne artikkelen er en omarbeidet versjon av artikkelen «Skolebibliotekets betydning i fagfornyelsen», som første gang sto på trykk i boka: I. Bøyum og Å.K. Tveit (red.) (2023): *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter*, ABM-media AS.



»»» **Ingeborg Eidsvåg Fredwall** er førstelektor i litteraturdidaktikk ved Universitetet i Agder. Hun underviser i skolebibliotekkunnskap og litteraturformidling og har arbeidet med barnehagelærerutdanning og videreutdanning for lærere. Hun har skrevet artikler om litteraturundervisning i skolen og

skolebibliotek og har vært medredaktør for bøkene *Elevene og litteraturen* (2022) og *Skolebiblioteket som læringsarena* (2023).

FAGFORNYElsen

• Lærerne ble bedt om  
**innspill,**



men ble

# ikke hørt

**I arbeidet med fagfornyelsen fikk Utdanningsdirektoratet inn over 20 000 innspill til de nye læreplanene, der flestparten kom fra lærere og skoler. Likevel viser forskning på engelskfaget at lærernes forslag til innhold ble utelatt, mens innspillene fra fagekspertene fikk dominere innholdet.**

»» Av Tiril Smerud Finnanger og Tine Sophie Prøitz

Forskning viser at lærere er viktige bidragsytere i nasjonal læreplanutvikling. De har ofte solid faglig, fagdidaktisk og pedagogisk kunnskap og nær kjennskap til ulike elevgrupper og til hverdagen i skolen. Å involvere lærere i nasjonalt læreplanarbeid, for eksempel gjennom deltakelse i læreplangrupper, som medlemmer av referansegrupper eller gjennom digitale innspillsrunder har blitt stadig mer vanlig internasjonalt (de Almeida & Viana, 2023; Kneen mfl., 2023; Soini mfl., 2021).

Men i nasjonal læreplanutvikling er det også andre aktører som må involveres. Tradisjonelt sett har fagekspertene fra høyere utdanning vært viktige stemmer fordi de er kunnskapsrike på sine felt og kan bidra med både faglig og politisk legitimitet (Levin, 2008). Slike involveringsstrategier kan være vanskelige på grunn av risikoen for at det oppstår spenninger og konflikter mellom ulike aktørgruppers interesser og meninger. Å sørge for helhet og sammenheng i læreplanverket, samtidig som man tar inn ulike stemmer, er dermed en krevende balansegang.

Fra forskningslitteraturen vet vi at omfattende involveringsprosesser fokuserer lite på innflytelse (Lähdemäki, 2019), og det finnes flere eksempler på at lærere har vært

involvert i nasjonal læreplanreform uten at de har hatt innflytelse på resultatet av prosessen (Mikser mfl., 2016; Theodorou mfl., 2017). Hvem de innflytelsesrike aktørene er, og om involvering betyr reell innflytelse, er derfor viktige spørsmål å belyse. I den nylig publiserte forskningsartikkelen «Teachers as national curriculum makers: Does involvement equal influence?» (Finnanger & Prøitz, 2024) presenterer vi en studie av de offisielle innspills- og høringsrundene under fagfornyelsen i perioden 2017–2019, med fokus på læreres innflytelse på den endelige læreplanen Kunnskapsløftet 2020 (LK20). I studien har vi undersøkt spesielt det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i engelskfaget. Målet med artikkelen var å studere nærmere kompleksiteten i prosesser som involverer lærere og å undersøke hvilken innflytelse enkeltlærere kan ha på den endelige læreplanen.

## **Innspills- og høringsrunder i fagfornyelsen**

I Meld. St. 28 (2015–2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* og i strategien for fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017) ble det lagt vekt på bred involvering, og de ulike aktørene i skole- og

utdanningssystemet ble oppmuntret til å engasjere seg i de offisielle innspills- og høringsrundene. Den brede involveringen ble beskrevet som «avgjørende for god implementering» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). I perioden mellom september 2017 og mars 2019 gjennomførte Utdanningsdirektoratet fire åpne innspillsrunder og en avsluttende høring hvor alle som ønsket, kunne bidra med innspill og tilbakemeldinger til ulike utkast av læreplanene. I hver runde ble det offentliggjort et læreplanutkast og et digitalt spørreskjema på nettsidene til Utdanningsdirektoratet. Åpenhet i læreplanutviklingen og en omfattende involvering av relevante aktører, så vel som av allmennheten, var en ny og innovativ måte å utvikle læreplaner på, og den skapte et stort engasjement i Skole-Norge. I løpet av det halvannet året som innspills- og høringsrundene varte, fikk Utdanningsdirektoratet inn over 20 000 innspill (Utdanningsdirektoratet, 2021). Enkeltlærere og grupper av lærere var den klart største gruppen bidragsyttere.

### Studiens datamateriale, metode og analytiske begreper

I studien fokuserer vi i hovedsak på lærere og deres innflytelse på nasjonale læreplaner. En annen sentral aktørgruppe i studien er fageksperter – først og fremst engelskdidaktikere fra universiteter og høyskoler – som også var viktige under fagfornyelsen. Vi har derfor sett på både lærernes og fagekspertenes innflytelse i læreplanutviklingsprosessen. Vi har valgt å sette søkelys på utviklingen av det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap innenfor engelskfaget. Internasjonal forskningslitteratur (Byram, 2008) peker på viktigheten av engelskkunnskaper og -ferdigheter for å kunne leve og delta i dagens globaliserte samfunn. Engelskfaget kan derfor anses å være et viktig fag for utvikling av elevers forståelse av demokrati og medborgerskap. Studiens datamateriale inkluderer alle læreplanutkastene til engelskfaget som ble publisert i perioden 2017–2019, innspill fra lærere og fageksperter som Utdanningsdirektoratet fikk inn under den første innspillsrunden i 2017, og den endelige læreplanen i engelsk (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I alle politiske prosesser blir det gjort ulike valg og prioriteringer, og prosessene studeres ofte ved å analysere hvilke ideer som fremheves i de politiske dokumentene, og hvilke som legges til side. Som analytiske verktøy har vi tatt i bruk begrepene *å sette i forgrunnen* (foregrounding), *å sette i bakgrunnen* (backgrounding) og *utelatelse* (omission) (Huckin, 1997; Saarinen, 2008). *Å sette i forgrunnen* handler om at enkelte ideer blir vektlagt gjennom å bli gitt mye plass i teksten, mens *å sette i bakgrunnen* handler om

at ideen blir gitt lite plass, eller at den blir plassert mot slutten av teksten. *Utelatelse* betyr at en idé ikke blir tatt med i teksten i det hele tatt. Logikken bak dette analytiske rammeverket er at ved å studere de ulike aktørgruppene innspill i starten av læreplanutviklingen kan man følge ideene gjennom læreplanprosessen og studere hvilke ideer som blir satt i forgrunnen, hvilke som blir satt i bakgrunnen, og hvilke som blir utelatt. Slik kunne vi si noe om hvilke aktørgrupper som har fått innflytelse.

### Forslagene til innhold i demokrati og medborgerskap

Vi tok utgangspunkt i innspillene fra den første innspillsrunden. Dette var helt i starten av læreplanprosessen, og Utdanningsdirektoratet stilte åpne spørsmål om hva sektoren mente var viktige elementer i fagene. Et sentralt punkt i denne studien var spørsmålet «Har du innspill til hvilket innhold og perspektiver fra de tverrfaglige temaene som er sentrale fra faget?» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Vi analyserte svarene fra lærerne (totalt 51 svar) og fra fagekspertene (totalt 13 svar). Det var tydelig at lærerne mente at i engelskfaget burde demokrati og medborgerskap knyttes til politiske aspekter, som amerikansk og britisk politikk, ulike styringsformer, valg og borgerrettigheter. Under er noen eksempler på svar fra lærerne:

«Demokrati og medborgerskap: Amerikansk og britisk politikk.»

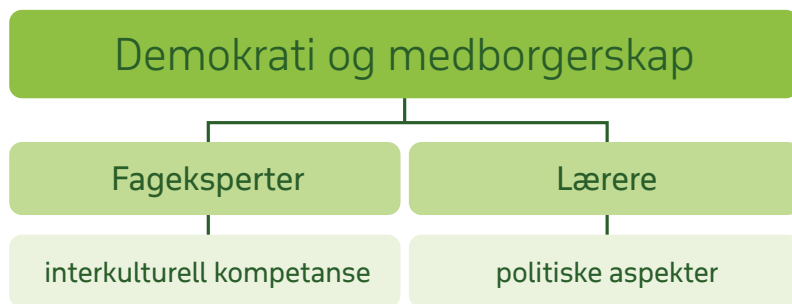
«Demokrati og medborgerskap i sammenhenger med politisk systemer etc. i engelskspråklige land.»

«Demokrati og medborgerskap: Hva er en grunnlov? Eksempler fra angloamerikanske land, for å kunne sammenligne med eget land og f.eks. Menneskerettighetserklæringen. Hvordan fungerer de engelsktalende landene politisk?»

Eksempelene viser at lærerne i stor grad knyttet demokrati og medborgerskap til politikk og politisk styring. Svarene fra fagekspertene fokuserte derimot i større grad på at demokrati og medborgerskap kan være et viktig ledd i utviklingen av elevenes interkulturelle kompetanse. To eksempler på svar fra fagekspertene er:

«Demokrati og medborgerskap virker som det tverrfaglige temaet som er mest sentralt for engelskfaget. Kommunikativ kompetanse, herunder interkulturell kompe-





**Figur 1: Lærernes og fagekspertenes forslag til innhold i det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap**

tanse (synes jeg), går hånd i hånd med demokrati og medborgerskap.»

«Som allerede nevnt, henger interkulturell kompetanse tett sammen med demokrati og medborgerskap, samt livsmestring.»

Forskjellen i lærernes og fagekspertenes tilbakemeldinger på spørsmålet om hva demokrati og medborgerskap burde være, peker mot to ulike perspektiver, der det ene er orientert mot interkulturell kompetanse, mens det andre er orientert mot politiske aspekter, som vist i figur 1. Disse to orienteringene ledet oss til en grundigere analyse av hvordan disse temaene ble behandlet videre i læreplanprosessen og inn i den endelige læreplanen i engelsk.

### Demokrati og medborgerskap i læreplanutkastene

I den videre analysen studerte vi beskrivelser av det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* i engelskfaget i alle læreplanutkastene som ble publisert etter den første innspillsrunden. I alle de fire påfølgende utkastene fant vi elementer av både politiske aspekter og interkulturell kompetanse i beskrivelsen av demokrati og medborgerskap. I utkastet som ble publisert i mars 2018, står det for eksempel at «Ulike aspekter av interkulturell forståelse og kompetanse er sentralt for å forebygge fordommer og utvikle toleranse for andre» (Utdanningsdirektoratet, 2018), som åpenbart er knyttet til interkulturell kompetanse. Samtidig fant vi også en setning knyttet til de politiske aspektene ved demokrati og medborgerskap: «Innsikt i ulike former for styresett kan forsterke elevenes muntlige og skriftlige kompetanse i engelskfaget og gi grunnlag for å bli aktive samfunnsborgere.» Her ser vi altså at begge aktørgruppene innspill er tatt med.

I et senere utkast, publisert i mars 2019, så vi at

interkulturell kompetanse hadde fått langt større vekt. Størsteparten av avsnittet om demokrati og medborgerskap handlet om nettopp dette temaet. Der står det blant annet:

I engelsk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om å utvikle elevenes toleranse og forståelse for at vår oppfatning av verden er kulturavhengig. Det å lære engelsk, kunne kommunisere med andre over hele verden uavhengig av felles morsmål og å gjøre erfaringer fra kultur møter, åpner for flere måter å tolke verden på. (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I faglitteraturen på feltet er toleranse, forståelse for ulike verdenssyn, kommunikasjon og kultur møter sentrale elementer innenfor interkulturell kompetanse (Deardorff & Jones, 2012). Men i likhet med tidligere utkast fant vi også her en setning som kan knyttes til politiske aspekter, med vekt på demokrati som styringsform: «Gjennom arbeid med ulike typer tekster kan elevene få innsikt i at demokratiet har ulike former og uttrykk og at demokratiet ikke kan tas for gitt» (Utdanningsdirektoratet, 2019). I motsetning til delen om interkulturell kompetanse var dette en mye kortere tekst. I tillegg kommer den mot slutten av avsnittet, noe som kan tolkes som et tegn på at temaet nå er satt mer i bakgrunnen, og signaliserer at det er mindre viktig (Huckin, 1997). Analysen av disse tekstene viser at interkulturell kompetanse – foreslått av fagekspertene – ble satt i forgrunnen gjennom læreplanprosessen, mens de politiske aspektene – foreslått av lærerne – ble satt i bakgrunnen og dermed kan ansees for å være mindre viktige.

### Utlatelse av politiske aspekter i den endelige læreplanen

Teksten som beskriver demokrati og medborgerskap i den endelige læreplanen i engelskfaget, er tydelig rettet mot

interkulturell kompetanse. Teksten er ganske lik teksten fra utkastet som ble publisert i mars 2019, men en merkbart endring er at setningen om demokrati som styringsform er utelatt. Det er ikke lagt inn andre tekster som sier noe om politiske aspekter ved demokrati og medborgerskap, slik lærerne foreslo. Dette inspirerte oss til å undersøke resten av læreplanen i engelsk for å finne ut om det politiske aspektet ved demokrati og medborgerskap var lagt inn i andre deler av læreplanen.

Vi fant klare eksempler på at interkulturell kompetanse gjennomsyrrer læreplanen i engelsk fra planverket for førsteklasse til og med vg1. Allerede fra første avsnitt er det tydelig at denne kompetansen er en viktig del av faget. I beskrivelsen av fagets relevans og sentrale verdier og i fagets kjerneelementer blir det presisert at lesing av ulike typer tekster i engelskfaget og kommunikasjon på tvers av kulturer vil være med på å utvikle elevenes interkulturelle forståelse og deres evne til å håndtere kulturelle forskjeller. Interkulturell kompetanse kommer også tydelig frem i kompetansemålene. Et eksempel er fra læreplanen i engelsk for ungdomsskolen hvor det står at elevene skal kunne «utforske og beskrive levemåter, tenkesett, kommunikasjonsmønstre og mangfold i den engelskspråklige verden» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Lignende mål som fremmer interkulturell kompetanse, finnes på alle trinn.

Det er altså klart at interkulturell kompetanse, som ble foreslått av fagekspertene, er en svært viktig del av engelskfaget i Kunnskapsløftet 2020. Derimot har vi ikke funnet noen elementer i læreplanen i engelsk som oppfordrer til å jobbe med politiske aspekter ved demokrati og medborgerskap, slik lærerne foreslo. Politikk, rettigheter, valg, demokrati som styringsform eller andre lignende temaer blir ikke nevnt noen steder i den endelige læreplanen i engelsk. Ord som «levemåter» eller «samfunnsforhold» kan gi rom for å diskutere hvordan samfunnet organiseres politisk, men disse ordene står alltid i sammenheng med ord som «mangfold», «tenkesett» og «kommunikasjonsmønstre», som indikerer at de bør leses og jobbes med som en del av interkulturell kompetanse.

### Generiske kompetanser i læreplanen

Vår analyse viser at lærernes forslag til innhold la vekt på en forståelse av demokrati og medborgerskap som ser ut til å være forankret i hvordan samfunnmessige og kulturelle elementer tradisjonelt har blitt undervist i engelskfaget. Fokuset i undervisningen har gjerne vært på samfunnsproblemer, politikk, historie og geografi i engelsktalende land

(Rindal mfl., 2020). Lærernes forslag til innhold, med vekt på konkrete elementer som rettigheter og plikter, aktuelle og historiske hendelser og politisk og demokratisk praksis i engelskspråklige land, gir gjenklang i fagets tradisjon og har tydelige likhetstrekk med den forrige læreplanen i engelsk (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette er forslag til innhold som lærerne er godt kjent med, og som det er enkelt å gjøre om til konkrete undervisningsopplegg. Likevel, som vår analyse viser, ble lærernes forslag til politiske aspekter utelatt til fordel for interkulturell kompetanse, som fokuserer på tolkninger av verden, kulturell forståelse og respekt for forskjeller. En mulig årsak til dette kan være at Norge, i likhet med mange andre land, har utviklet en læreplan som vektlegger bredere kompetanser og ferdigheter. Interkulturell kompetanse passer inn i en slik læreplan, mens mer spesifikt og kunnskapsbasert innhold, som det lærerne foreslo, kan være vanskeligere å inkludere i slike læreplaner (Sundby & Karseth, 2021).

### Mulige konsekvenser av læreres manglende innflytelse

Når lærere ikke får reell innflytelse i læreplanprosesser, kan en konsekvens være at det blir vanskeligere å implementere læreplanen. Når ulike aktørgrupper som deltar i store læreplanprosesser som fagfornyelsen har ulikt syn på hva som er viktige deler av faget, oppstår det spenninger. Interkulturell kompetanse er et velkjent felt innenfor språkdidaktisk forskning, men det har ikke vært en stor del av norske læreplaner tidligere og er antakelig et mindre kjent fenomen for mange lærere. I tillegg er interkulturell kompetanse et abstrakt begrep og kan derfor være vanskeligere å undervise i. Sett fra et lærerperspektiv kan man dermed si at det mest konkrete innholdet er blitt utelatt til fordel for et mer akademisk og abstrakt innhold. Dersom språket og den begrepsmessige innrammingen av læreplanen blir for fjern fra undervisning og klasseromspraksis, risikerer man at læreplanen ikke gir mening og dermed blir et lite effektivt verktøy i lærernes undervisningsplanlegging. En mulig konsekvens av å utelate lærernes innspill i læreplanutviklingen er et misforhold mellom læreplanverkets intensjon og lærernes tolkninger av denne, noe som igjen kan påvirke implementeringen av læreplanen i skolen.

En annen mulig konsekvens er at lærere ikke vil involvere seg i reformarbeid i fremtiden. Det er ikke urimelig å tenke at den politiske målsettingen om å involvere lærere i læreplanreformen i så stor grad som var tilfelle med fagfornyelsen, bør inneholde en større grad av forpliktelse om å gi lærerne innflytelse på den endelige læreplanen.

## LITTERATUR

**BYRAM, M.** (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: essays and reflections*. Multilingual Matters.

**DE ALMEIDA, S. & VIANA, J.** (2023). Teachers as curriculum designers: What knowledge is needed? *The Curriculum Journal*, 34(3), 357–374. <https://doi.org/10.1002/curj.199>

**DEARDORFF, D.K. & JONES, E.** (2012). Intercultural competence. *The SAGE handbook of international higher education*, 283, 13–15.

**FINNANGER, T.S. & PRÖITZ, T.S.** (2024). Teachers as national curriculum makers: Does involvement equal influence? *Journal of Curriculum Studies*, 56(2), 220–234. <https://doi.org/10.1080/00220272.2024.2307450>

**HUCKIN, T.N.** (1997). Critical discourse analysis. I: *Functional approaches to written text: Classroom applications* (s. 87–92).

**KNEEN, J., BREEZE, T., THAYER, E., JOHN, V. & DAVIES-BARNES, S.** (2023). Pioneer teachers: How far can individual teachers achieve agency within curriculum development? *Journal of Educational Change*, 24(2), 243–264. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09441-3>

**KUNNSKAPSDIETARIETET.** (2017). Strategi for fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet samisk. <https://www.regjeringen.no/contentassets/72e1d92379a24a458f91d8afcc6813ca/strategi-for-fagfornyelsen2.pdf>

**LÄHDEMÄKI, J.** (2019). Case study: The Finnish National Curriculum 2016 – A Co-created National Education Policy. I: J.W. Cook (red.), *Sustainability, Human*

*Well-Being, and the future of Education*. Springer International Publishing (s. 397–422). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-78580-6\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-319-78580-6_13)

**LEVIN, B.** (2008). Curriculum Policy and the Politics of What Should be Learned in Schools. I: F.M. Connelly, M.F. He & J. Phillon (red.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (s. 7–24). SAGE.

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

**MIKSER, R., KÄRNER, A. & KRULL, E.** (2016). Enhancing teachers' curriculum ownership via teacher engagement in state-based curriculum-making: the Estonian case. *Journal of Curriculum Studies*, 48(6). <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1186742>

**RINDAL, U.E., BEILER, I.R. & LISTUEN, S.G.** (2020). Intercultural competence and cultural identities. I: L.M. Brevik & U.E. Rindal (red.), *Teaching English in Norwegian classrooms: From research to practice* (s. 217–236). Universitetsforlaget.

**SOINI, T., PYHÄLTÖ, K. & PIETARINEN, J.** (2021). Shared Sense-Making as Key for Large Scale Curriculum Reform in Finland. I: M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou & T. Soini (red.), *Curriculum Making in Europe: Policy and Practice within and Across Diverse Contexts* (s. 247–272). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-83867-735-020211012>

**SUNDBY, A.H. & KARSETH, B.** (2021). 'The knowledge question' in the Norwegian

curriculum. *The Curriculum Journal*, 33(3), 1–16. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/curj.139>

**SAARINEN, T.** (2008). Position of text and discourse analysis in higher education policy research. *Studies in Higher Education*, 33(6), 719–728. <https://doi.org/10.1080/03075070802457090>

**THEODOROU, E., PHILIPPOU, S. & KONTOVOURKI, S.** (2017). Caught between worlds of expertise: Elementary teachers amidst official curriculum development processes in Cyprus. *Curriculum Inquiry*, 47(2), 217–240. <https://doi.org/10.1080/03626784.2017.1283591>

**UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2006). Læreplan i engelsk (ENG1-03). <https://www.udir.no/klo6/eng1-03/>

**UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2017). Første skisse til kjerneelementer i engelsk. <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/151?notatId=224>

**UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2018). Tverrfaglige temaer i engelsk og engelsk fordypning. <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=344>

**UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2019). Andre utkast til læreplan i engelsk. <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/338?notatId=674>

**UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2020). Læreplan i engelsk (ENG1-04). <https://www.udir.no/lk20/eng01-04>

**UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2021). Slik ble læreplanene utviklet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>

Hvis inntrykket og erfaringene fra innspills- og høringsrundene i fagfornyelsen var at lærernes innspill hadde liten betydning, er det ikke usannsynlig at lærere i fremtidig reformarbeid vil være mindre villige til å bidra. Å delta i denne typen prosesser er tidkrevende og innebærer å lese utkast, reflektere, diskutere med kolleger og skrive innspill. Tatt i betraktning at tusenvis av lærere over hele landet deltok i innspills- og høringsrundene, er det lagt inn et betydelig antall arbeidstimer i denne prosessen. Dette er tid som lærere kunne ha brukt på å forberede undervisning, støtte elever, gjøre vurderingsarbeid og samarbeide med kolleger. Så hvorfor skal lærere bruke tid på å engasjere seg i nasjonale læreplanaktiviteter i fremtidige reformer, hvis de opplever å ikke bli hørt? Når lærere involveres for å skape legitimitet for reformen uten å ha reell innflytelse over den endelige læreplanen, risikerer vi at strategier for involvering og samskaping blir lite mer enn politiske faneord.



»» Tiril Smerud Finnanger er doktorgradsstipendiat ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hennes forskningsinteresser er knyttet til utdanningspolitikk, læreplaner og læreres praksiser. I sitt doktorgradsarbeid forsker hun på læreres arbeid med læreplaner på ulike nivåer av skolesystemet. Finnanger er utdannet lektor og har flere års erfaring som lærer i ungdomsskolen.



»» Tine Sophie Prøitz er professor i utdanningsvitenskap ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hennes forskningsinteresser er knyttet til forholdet mellom utdanningspolitikk og utdanningspraksis. Prøitz har lang erfaring fra en rekke forskningsprosjekter og utredningsarbeid innenfor det utdanningsvitenskapelige feltet.

# Myter om steinalderen

## i norske lærebøker

Norske lærebøker har en tendens til å reprodusere kjente myter om mennesker i steinalderen. De viser en tydelig arbeidsfordeling mellom menn og kvinner som samsvarer med konservative kjønnsnormer, og de viser kun mennesker med hvit hud som ofte er nesten nakne. Slike fremstillinger stemmer ikke overens med arkeologisk forskning.

»»» Av Isabella Foldøy

Det barn lærer om fortiden på skolen, bidrar til utvikling av selvforståelse og oppfatninger om verden. Jeg har forsket på hvordan lærebøker i grunnskolen fremstiller steinalderens jeger-sankere (Foldøy, 2023). Dette er en tematikk som i liten grad har blitt undersøkt tidligere. Materialet jeg undersøkte, besto av lærebøker publisert i forbindelse med læreplanene L97 og K06. Av disse var det 23 lærebøker som hadde beskrivelser og illustrasjoner av steinalderen. Fagfornyelsen brakte med seg nye lærebøker, men i NIFUs undersøkelser av læremidler i grunnskole og videregående skole (Vennerød-Diesen & Pedersen, 2023, s. 18) oppgir bare 19 prosent av skolelederne i grunnskolen at de har kjøpt inn nye læremidler i alle fag. Lærebøkene jeg har undersøkt, er derfor fortsatt i omløp.

Fremstillingene av steinaldermennesker er svært like i de forskjellige lærebøkene, og de er svært like over tid. En

generell trend er at teksten blir noe endret eller nyansert mellom L97 og K06, mens illustrasjonene ikke blir det. Selv når det blir laget nye illustrasjoner, er motivene de samme. Når målgruppen er unge barn, blir visualisering i form av tegninger en viktig del av bøkene. Derfor legger jeg i det følgende spesiell vekt på hva illustrasjonene formidler.

Jeg har undersøkt fremstillinger av steinalderens jeger-sankere i Norge. I norsk kontekst er dette perioden for ca. 12 000 til 3 700 år siden. Mot slutten av steinalderen gikk flere gradvis over til jordbruk, men i store deler av perioden levde folk helt eller delvis i såkalte jeger-sanker-samfunn. Jeg vil i denne artikkelen gå gjennom noen av de vanligste feilaktige fremstillingene av jeger-sankere i lærebøkene og gi et innblikk i arkeologisk forskning og konkrete funn.



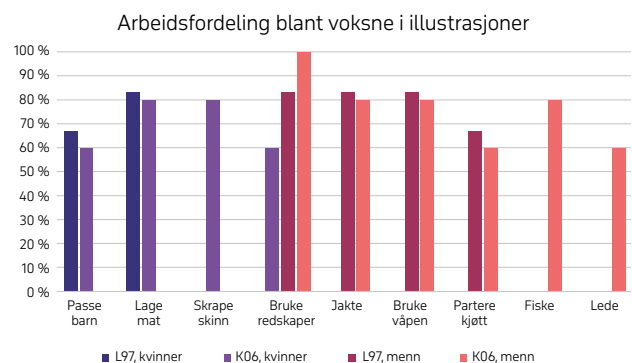
### Fiskesøkker og fiskekroker fra steinalderboplasser.

FOTO: ANNETTE GRÆSLI ØVERLID.

#### Menn som jakter, og kvinner som steller hjemme

I fremstillinger av steinalderen bruker lærebøkene i stor grad en arbeidsfordeling der det skiller mellom oppgaver menn gjør, og oppgaver kvinner gjør. Dette er særlig fremtredende i illustrasjonene. For å tydeliggjøre trender i bøkene har jeg laget en oversikt over de vanligste motivene i lærebøkene (se figur 1). Oversikten viser de motivene som er brukt i illustrasjoner i mer enn 50 prosent av lærebøkene. Som figur 1 viser, er de vanligste aktivitetene kvinner gjør, å passe barn, å lage mat, å skrape skinn og å bruke redskaper. De vanligste aktivitetene som menn gjør, er å bruke redskaper, å jakte, å bruke våpen, å partere kjøtt, å fiske og å lede i form av å ta beslutninger. I illustrasjoner er leder-skap gjerne vist ved at menn går fremst og peker ut veien for flokken, eller at de styrer aktiviteter. Både menn og kvinner bruker redskaper, men ulike redskaper. Kvinner

bruker redskaper til matlaging og bearbeiding av skinn, mens menn bruker redskaper til slakting av dyr eller til å lage nye redskaper.



Figur 1: Oversikt over de vanligste motivene i lærebøkene fordelt på menn og kvinner [Foldøy 2023, s. 205].

Realiteten er at en slik tydelig kjønnsdelt arbeidsfordeling ikke kan leses ut fra det arkeologiske materialet. Stein-alderen er vår eldste tidsperiode, og dermed også den vi har minst organisk materiale fra som har overlevd. Det er lite bevart skjelettmateriale fra perioden. Vi finner også bare et lite utvalg av eiendeler, da mange av gjenstandene laget av tre, horn, bein, gevir eller planter (som kurver, tau og nett) har råtnet bort. Det vi sitter igjen med, er hovedsakelig gjenstander av stein.

For å kunne si noe om hvem som har brukt de ulike gjenstandene, baserer vi tolkninger blant annet av gravgods eller analyser av skjelettmaterialet. Gravgods er gjenstander som er begravd sammen med et individ og kan si noe om hvilken status eller rolle personen har hatt. Skjeletter kan ha belastningskader eller brudd som viser hvilke aktiviteter personene gjorde mens de var i live. Analyser av tenner og bein kan også fortelle om dietten deres og om hvilke områder de kommer fra og har beveget seg rundt i. Både diett og mobilitet er med på å gi et bilde av menneskers levevis i perioden.

Så hva kan vi si om arbeidsfordeling i steinalderen? I den tidlige arkeologiske forskningen og frem til 1970-tallet antok man at alle jeger-sanker-samfunn hadde en arbeidsfordeling hvor kvinner hadde ansvar for sanking og barnepass, mens menn hadde ansvar for jakt. Dette ble ansett som naturlig og universelt, og var basert på det man tenkte var iboende egenskaper hos menn og kvinner. Men etter at vi har fått tilgang på bedre naturvitenskapelig metoder for å anslå biologisk kjønn i skjeletter, må dette nyanseres. Skjelettmaterialet fra steinalderssamfunn i andre deler av verden viser at det er variasjoner fra samfunn til samfunn i hvordan arbeidsfordelingen har vært. Et eksempel som fikk mye medieoppmerksomhet, var en stor studie (Haas mfl., 2020) som undersøkte gravgods og kjønnsidentifiserte graver fra Nord- og Sør-Amerika. Studien inkluderte 429 individer fra 107 lokasjoner. Analysene viste at mellom 30 og 50 prosent av individene som var begravd med jaktutstyr, var kvinner. Det indikerer at storviltjakt i disse samfunnene var kjønnsnøytralt eller tilnærmet kjønnsnøytralt. Den amerikanske studien kan ikke brukes direkte for å si noe om rollefordeling i steinalderen i Norge. Men den viser at det ikke er en automatikk i at det kun er menn som jakter i forhistoriske samfunn.

Steinalderssamfunnene i Norge besto av grupper som kom tilflyttende fra ulike områder på ulike tidspunkt. Det var mange bølger av innvandring med mennesker fra ulike kulturer (Kashuba mfl., 2019). Dermed har trolig både arbeidsfordeling og kjønnsroller variert mellom de ulike



Rekonstruksjon av Vistegutten. Modell laget av Oscar Nilsson for Hå gamle prestegård. FOTO: ANNETTE GRÆSLI ØVERLID.

gruppene. Personlig egenhet har nok vært viktig; de som var best på de ulike oppgavene, hadde oppgavene.

### Et kosthold basert på storviltjakt

Jakt på storvilt har tradisjonelt sett vært oppfattet som hovedgrunnlaget for menneskers kosthold i steinalderen. Dette er også vektlagt i lærebøkene, jakt er hyppig beskrevet, og menn som jakter, er det motivet som er mest avbildet. Bøkene både beskriver og avbilder sanking, men i mye mindre grad. Sanking blir assosiert med kvinner, men er ikke tatt med i figur 1, fordi det er vist i mindre enn 50 prosent av lærebøkene.

Grunnet det begrensede skjelettmateriale er det gjort få studier av jeger-sanker-kosthold i norsk kontekst. Et av

de mest komplette skjelettene fra perioden er den såkalte Vistegutten, et individ funnet i en hule utenfor Stavanger. Han er datert til å være ca. 8000 år gammel. Analyser av skjelettet viser at Vistegutten hadde et kosthold hvor ca. 70 % av proteinene han spiste, var fra marine ressurser, altså mat fra havet (Schulting, Budd & Denham, 2016). Dette korrelerer også med analyser av skjelettfragmenter fra Hummervikholmen utenfor Kristiansand. Levningene er datert til perioden fra 10 000 til 8500 år siden, og stammer fra minst to og opptil fem individer (Skar, Liden, Eriksson & Sellevold, 2016). Analysene indikerer et kosthold hvor minst 80 % av proteinene var fra marine ressurser. Marine ressurser er fisk og sjømat, men også arter som sel og hval.

Analyser av dyrebein, redskaper og våpen funnet på boplasser i nordøstre Skagerak viser lignende resultater (Mansrud & Persson, 2017). Fra perioden for 12 000–10 000 år siden finnes det ikke bevarte dyrebein, men våpen- og redskapsfunn indikerer at det ble jaktet og fisket et bredt spektrum av arter. Det finnes bevarte dyrebein fra perioden for 10 000–8500 år siden, og de viser en stor diversitet av arter fra både land og hav. Fisk, og særlig torsk, er sterkt representert i funnmaterialet. Dette korrelerer også med en studie av fiskebein og fiskeutstyr fra et utvalg boplasser langs Vestlandskysten (Bergsvik & Ritchie, 2020). Studien viser at fiske var sentralt i perioden for 10 000–3700 år siden, og at nettopp tilgang på fisk kan ha vært viktig for hvor folk valgte å bosette seg. Studien konkluderer med at fiske antageligvis representere det daglige sikre livsgrunnlaget for jeger-sanker-befolkninger som levde langs kysten.

### Hvit hud i steinalderen

Alle illustrasjoner av mennesker fra steinalderen i Norge i lærebøkene viser jeger-sankere med utelukkende hvit hud. Dette gir et feilaktig inntrykk av perioden. Hvit hud kom som en gradvis tilpasning til et klima med lite sol hos mennesker som flyttet nordover og bosatte seg her. Lysere hud gjør det lettere å ta opp D-vitamin. I tidligere arkeologisk forskning ble det antatt at dette skjedde tidlig, allerede hos de første menneskene som flyttet til Europa. Men utviklingen av bedre naturvitenskapelige analyser har gitt nye resultater som viser at det tok lang tid før huden ble lysere. Europas befolkning i store deler av steinalderen hadde generelt mørkere hud enn dagens europeiske befolkning (Lotzof, 2018).

Dette er blant annet vist i analyser av en 5700 år gammel bjørkeharpiks fra Lolland i Danmark (Jensen mfl., 2019). Harpiksen hadde vært brukt som tyggegummi og var så



Nåler laget av bein. FOTO: ANNETTE GRÆSLI ØVERLID.



Perle i rav. FOTO: ANNETTE GRÆSLI ØVERLID.

godt bevart at det var mulig å kartlegge et komplett kromosomsett og mikrobiom fra personen som tygget på den. Det var et kvinnelig individ som fikk kallenavnet Lola. Analysene viste at Lola hadde mørk hud, mørk brunt hår og blå øyne. Et annet eksempel er den såkalte Cheddar-mannen, et ca. 10 000 år gammelt mannlige individ fra Somerset i England (Lotzof, 2018). Natural History Museum i London forsker på levningene av ham og har hentet ut DNA fra skjelettet. DNA-et viser at Cheddar-mannen hadde hudfarge som samsvarer med dagens befolkning i Afrika sør for Sahara. Cheddar-mannen hadde i likhet med Lola antagelig mørk brun hud, mørk brunt hår og blå øyne.

I norsk kontekst gjør det begrensede skjelettmaterialet det vanskelig å gjøre tilsvarende analyser. For å kunne hente ut DNA må skjelettet være godt bevart. Som en konsekvens

av ny forskning har museer begynt å vise frem rekonstruksjoner av europeiske steinaldermennesker med mørk eller mørkere hud. Det er også laget to rekonstruksjoner av Vistegutt-skjelettet. I 2011 ble det laget en rekonstruksjon som viser ham med lys hud. Det ble også laget en versjon i 2022 hvor han er vist med noe mørkere hud, basert på ny kunnskap fra andre skjeletter fra steinalderen.

Rekonstruksjonene av steinaldermennesker med mørk hud har blitt kritisert. Både i høyreekstreme forum og blant folk flest. På høyreekstreme nettsted blir slike fremstillinger tolket som et angrep på deres idé om en europeisk fortid hvor alle var hvite. Det er en fiksering i høyre-ekstreme miljøer på å finne tidspunktet i fortiden da hvite europeere hadde en kultur som var separat fra ikke-hvite (Devega, 2018). Dette synspunktet kom også frem i Anders Behring Breiviks sluttale i tingretten etter massakren på Utøya i 2011. Breivik hevdet at han ville beskytte Norge mot innvandring og verne om det nordiske urfolket som han selv er etterkommer av (Johansen, 2012). Lærebøkene i skolen legger ikke opp til høyreekstremistiske holdninger. Men fremstillinger av steinaldermennesker som utelukkende hvite i lærebøkene er likevel med på å gi næring til ideen om at det finnes en hvit fortid.

### Den primitive huleboeren

I lærebøkene er det mange beskrivelser av hva menneskene i steinalderen ikke hadde (mine uthevelser): «Folk som levde i steinalderen *hadde ikke* noe skriftspråk» (Røine mfl., 1999, s. 15). «De *kjente ikke* til metaller, og derfor brukte de stein, bein og tre til å lage redskaper» (Røine mfl., 1999, s. 11). «Barna gikk *ikke* på skole i steinalderen» (Haugen mfl., 2014, s. 115). «Saksa var *ikke* oppfunnet ennå» (Holm mfl., 2016, s. 31). «I steinalderen tegnet de *ikke* på papir, noe slikt fantes ikke» (Båsland mfl., 1997, s. 75). «De bygde *ikke* fine hus eller eide mange ting» (Haugen mfl., 2016, s. 132).

Dette er eksempler på sammenligninger med dagens vestlige samfunn som vektlegger hva jeger-sankere mangler, i stedet for å forstå dem ut fra deres egen kontekst. Slike fremstillinger samsvarer ikke med den kompleksiteten som er synlig i forskning på steinalderssamfunn. Jeger-sankere i Norge hadde samme hjernekapasitet som moderne mennesker og hadde en kompleks teknologi. Dette er blant annet tydelig i forskning på redskaps- og våpenproduksjon (Eigeland 2011). Ved å gjennomføre eksperimenter hvor nybegynnere slår flint, i nåtid, er det mulig å se hvordan redskaper ser ut når nybegynnere lærer opp. Den moderne slåtte flinten med nybegynnerfeil ble sammenlignet med

flint fra steinalder-lokaliteter. Lokalitetene viste at de områdene hvor det var god tilgang på flint i steinalderen, hadde mange flere nybegynnerfeil i flint-materialet enn områdene med dårlig tilgang. Opplæring i flintarbeid har vært organisert. Fordi mye flint går til spille i opplæringen, var det nødvendig for mennesker i områder med lite tilgang på flint å reise til flintrike områder og få opplæring der. Denne praksisen reflekterer samfunn som hadde gode sosiale nettverk og strategier for opplæring.

Illustrasjonene i lærebøkene viser jeger-sankere som uintelligente og enkle. Det gjelder gjenstander som redskaper og våpen, men også menneskers utseende. I noen tilfeller er de vist med en fremoverlent lutende holdning og markante øyebrynsben. Dette er anatomiske trekk assosiert med tidligere menneskearter. Menneskene i perioden er også markert som primitive gjennom antrekk, de er ofte uflidde og halvnakne. De har på seg løstsittende pels over den ene skulderen eller er kun ikledd et lendeklede. Vi har ingen funn av klær fra steinalder i Norge. Men klimaet i perioden, og funn av redskaper brukt til klesproduksjon, gir informasjon om klespraksis. Menneskene kan selvfølgelig ha vært lettkledde om sommeren, men mesteparten av året har det vært nødvendig å beskytte seg mot vær og vind. Det er essensielt med formsydd klær for å beskytte mot kulde. Av redskaper finner vi blant annet nåler til å sy med. Vi finner skrapere – et redskap med en skarp egg til å skrape skinn med, og pren-redskaper for å lage små hull i skinn og pels, slik at plaggene kan sys sammen. Vi finner også gjenstander som viser personlig stell, som kammer og smykker i form av perler og anheng.

### Oppsummerende tanker

Hva har disse resultatene å si for undervisning om steinalderen? Innledningsvis beskrev jeg hvordan fremstillinger av fortiden bidrar til å forme barns selvforståelse og virkelighetsoppfatning. Det er også tilfellet for fremstillinger av steinalderen. Fordi den er vår eldste forhistoriske periode, blir den av mange forstått som selve ur-tilstanden, et slags ideal eller en naturlig måte å leve på. Av den grunn blir det særlig viktig å nyansere feilaktige fremstillinger som viser en fortid der alle var hvite og levde i samfunn med konservative kjønnsnormer – eller at jeger-sankere var uintelligente og primitive sammenlignet med mennesker i det moderne vestlige samfunnet. Slike fremstillinger påvirker ikke bare hvordan vi tenker om mennesker som levde for tusenvis av år siden, men også måten vi tenker om oss selv på.



## LISTE OVER LÆREBØKER

BJØRSHOL, S., LIE, S., RØINE, W.H. & VEDUM, T.V. (2006). *Cumulus 2: Naturfag og samfunnsfag*. Oslo: Aschehoug.

BJØRSHOL, S., LIE, S., RØINE, W.H. & VEDUM, T.V. (2007). *Cumulus 3: Naturfag og samfunnsfag*. Oslo: Aschehoug.

BJØRSHOL, S., LIE, S., RØINE, W.H. & VEDUM, T.V. (2008). *Cumulus 4: Naturfag og samfunnsfag*. Oslo: Aschehoug.

BÅSLAND, H., ERTESVÅG, G., HOVLAND, B. & ULLMANN, L. (1997). *Terrella: Samfunnsfag for 5. klasse*. Oslo: Universitetsforlaget.

BUER, E., JOHNSRUD, M., LANGHOLM, G., RØSHOLDT, O. & CHRISTENSEN, A. (2007). *Gaia 4: Naturfag og samfunnsfag på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal.

EGGE, L.A., LARSEN, T. & STRØMME, K.E. (1998). *Regnbuen 3*. Oslo: Cappelen Damm.

EGGE, L.A., LIBÆK, I., STENERSEN, Ø. & STRØMME, K.E. (1999). *Regnbuen 4: Samfunnsfag, natur- og miljøfag*. Oslo: Cappelen Damm.

EGGE, L.A., LARSEN, T. & STRØMME, K.E. (2006). *Regnbuen 2: Naturfag og samfunnsfag*. Oslo: Cappelen Damm.

EGGE, L.A., LARSEN, T. & STRØMME, K.E. (2006). *Regnbuen 3: Naturfag og samfunnsfag*. Oslo: Cappelen Damm.

EGGE, L.A., LARSEN, T. & STRØMME, K.E. (2007). *Regnbuen 4: Naturfag og samfunnsfag*. Oslo: Cappelen Damm.

HAUGEN, H.A., HÆGELAND, T., REITEN, K. & SANDBERG, M.H. (2014). *Mylder 2: Naturfag og samfunnsfag*. Oslo: Cappelen Damm.

HAUGEN, H.A., HÆGELAND, T., REITEN, K., SANDBERG, M.H. & STEINSET, A.S. (2015). *Mylder 3: Naturfag og samfunnsfag*. Oslo: Cappelen Damm.

HAUGEN, H.A., HÆGELAND, T., SANDBERG, M.H. & STEINSET, A.S. (2016). *Mylder 4: Naturfag og samfunnsfag*. Oslo: Cappelen Damm.

HEBÆK, M., RETTERSTØL, A. & TARJEM, G. (1999). *Terrella: Samfunnsfag og natur- og miljøfag for 4. klasse, Rakettboka*. Oslo: Universitetsforlaget.

HEGEM, T.G. & LØVLAND, V. (1997). *Samfunnsfag 5: Noreg, oldtida, vi og dei andre*. Oslo: Gyldendal.

HOLM, D., JENSEN, I.K., JOHNSRUD, M., LANGHOLM, G., SPILDE, I., UTKLEV, A.E. & BUNGUM, B. (2006). *Gaia 3: Natur- og samfunnsfag for barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal.

HOLM, D. & UTKLEV, A. (2006). *Gaia 4:*

*Naturfag og samfunnsfag på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal.

HOLM, D., HUSAN, A.G., JOHNSRUD, M., LANGHOLM, G. & SPILDE, I. (2016). *Nye gaia 3: Naturfag og samfunnsfag grunnbok*. Oslo: Gyldendal.

HOLM, D., HUSAN, A.G., JOHNSRUD, M., LANGHOLM, G. & SPILDE, I. (2017). *Nye gaia 4: Naturfag og samfunnsfag grunnbok*. Oslo: Gyldendal.

LIBÆK, I. & STENERSEN, Ø. (1997). *Globus historie 5*. Oslo: Cappelen.

RØINE, W.H., VEDUM, T.V. & ØSTBY, B. (1999). *Fritt fram!: Natur, miljø, samfunn. 4*. Oslo: Aschehoug.

AARE, T., FLATBY, B. Å., HØIBY, E. & SÅTVEDT, O. (1997). *Midgard: Samfunnsfag 5*. Oslo: Aschehoug.

AARE, T., FLATBY, B. Å., HØIBY, E. & SÅTVEDT, O. (2006). *Midgard 5: Samfunnsfag for barnetrinnet*. Skien: Aschehoug.

## LITTERATUR

BERGVIK, K.A. & RITCHIE, K. (2020). Mesolithic fishing landscapes in western Norway. I: S. Almut (red.), *Coastal landscapes of the Mesolithic: Human engagement with the coast from the Atlantic to the Baltic Sea* (s. 229–263). London & New York: Taylor and Francis.

DEVEGA, C. (2018, 12. februar). Cheddar Man is «black»! Another racial panic for white supremacists. *Salon*. Hentet fra <https://www.salon.com/2018/02/12/cheddar-man-is-black-another-racial-panic-for-white-supremacists/>

EIGELAND, L. (2011). No Man Is an Island. *Lithic technology*, 36 (2), s. 127–140. <https://doi.org/10.1179/lit.2011.36.2.127>

FOLDØY, I. (2023). Fremstillinger av steinalderens jeger-sankere i lærebøker: Arkeologisk kunnskapsproduksjon i skolen. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger. UiS Brage: Fremstillinger av steinalderens jeger-sankere i lærebøker: Arkeologisk kunnskapsproduksjon i skolen (unit.no)

JENSEN, T., NIEMANN, J., IVERSEN, K. H., FOTAKIS, A., GOPALAKRISHNAN, S., VÅGENE, Å., SØRENSEN, S. (2019). A 5700 year-old human genome and oral microbiome from chewed birch pitch. *Nature Communications*, 10(1), s. 1–10. <https://doi.org/10.1038/s41467-019-13549-9>

JOHANSEN, P.A. (2012, 18. april). Professor

avslører Breiviks DNA-blunder. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/naJbo/professor-avslorerer-breiviks-dna-blunder>

HAAS, R., WATSON, J., BUONASERA, T., SOUTHON, J., CHEN, J.C., NOE, S. & PARKER, G. (2020). Female hunters of the early Americas. *Science Advances*, 6(45). <https://doi.org/doi:10.1126/sciadv.abd0310>

KASHUBA, N., KIRDOK, E., DAMLIEN, H., MANNINEN, M.A., NORDQVIST, B., PERSSON, P. & GOTHERSTROM, A. (2019). Ancient DNA from mastics solidifies connection between material culture and genetics of mesolithic hunter-gatherers in Scandinavia. *Communications Biology*, 2(1), s. 185–185. <https://doi.org/doi:10.1038/s42003-019-0399-1>

LOTZOF, K. (2018, 20. november). Cheddar Man: Mesolithic Britain's blue-eyed boy. Hentet fra <https://www.nhm.ac.uk/discover/cheddar-man-mesolithic-britain-blue-eyed-boy.html>

MANSRUD, A. & PERSSON, P. (2017). Waterworld: Environment, animal exploitation and fishhook technology in the north-eastern Skagerrak area during the Early and Middle Mesolithic (9500–6300 Cal BC). I: P. Persson, F. Riede, B. Skar, H.M. Breivik & L. Jonsson (red.), *Ecology of early settlement in Northern Europe: Conditions for subsistence and survival. The Early Settlement of Northern Europe*, (s. 129–166). Sheffield: Equinox Publishing.

SCHULTING, R.J., BUDD, C. & DENHAM, C. (2016). Re-visiting the Viste skeleton, western Norway. *Mesolithic Miscellany*, 24(1), s. 22–27.

SKAR, B., LIDEN, K., ERIKSSON, G. & SELLEVOLD, B. (2016). A submerged Mesolithic grave site reveals remains of the first norwegian seal hunters. I: H.B. Bjerck, H.M. Breivik, S.E. Fretheim, E.L. Piana, B. Skar, A.M. Tivoli & A.F.J. Zangrando (Red.), *Marine ventures: Archaeological perspectives on human-sea relations* (s. 225–239). Sheffield: Equinox Publishing.

VENNERØD-DIESEN, F. & PEDERSEN, C. (2023). *Læremidler i grunnskole og videregående skole: En analyse av tilgang på, balanse mellom og valg av trykte og digitale læremidler i grunnskole og videregående skole*. (NIFU Rapport 2023-13). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/3085987>



»»» Isabella Foldøy er doktor i arkeologi. Hun arbeider med utvikling av utstillinger ved Arkeologisk museum, Universitetet i Stavanger. Forskningen hennes handler om fremstillinger av steinalderens jeger-sankere i norske lærebøker, og hun er opptatt av fortidsfremstillinger i ulike forum. Hennes doktorgradsavhandling fra 2023 har tittelen *Fremstillinger av steinalderens jeger-sankere i lærebøker: Arkeologisk kunnskapsproduksjon i skolen*.

# Masterlærernes bidrag til skole- utviklingen



»»» Av Yngve Antonsen,  
Jessica Aspfors  
og Gregor Maxwell

**Grunnskolelærere med mastergrad har ulik grad av støtte og samarbeid med kolleger i yrkesstarten. Etter fem år bidrar de til profesjonell læring og skoleutvikling, men er kritiske til for mye toppstyring.**

Den nye masterbaserte femårige lærerutdanningen møter kritikk fra studentene (se f.eks. Utdanning nr. 1/2024) som uttrykker behov for mer og bredere praksis og kunnskap for å kunne håndtere et stadig større spekter av elever og oppgaver i et allerede arbeidsintensivt yrke. Flere uttrykker i media at de er usikre og nervøse for oppstarten, og tilsvarende argumenter har vi funnet i forskningsprosjektet STEP, som er finansiert av Norges forskningsråd (Olsen mfl., 2022). I denne kronikken presenterer vi noen andre resultater fra studiene RELEMAST og STEP. Vi beskriver hvordan nyutdannede grunnskolelærere med mastergrad erfarer å få støtte og mulighet til samarbeid med kolleger i sin yrkesstart, og hvordan lærerne etter fem år i yrket selv uttrykte hvordan de bidro med kunnskap til profesjonell læring og skoleutvikling.

De første grunnskolelærerne i Norge med en integrert mastergrad gjennomførte en pilotert utdanning ved UiT Norges arktiske universitet allerede i 2015, og senere har vi fått en femårig nasjonal masterbasert lærerutdanning. Begge utdanningene vektla fagforydypning, men en forskjell

er at studentene i den piloterte UiT-utdanningen gjennomførte et aksjonslæringsprosjekt i sin praksis, noe de lærte mye av (Antonsen mfl., 2022).

## Intervju med lærerne

Vi har intervjuet lærerne fra UiT-piloten, 42 etter ett år og 26 etter fem år i yrket. Resultatene viste at de nye lærerne fikk ulik støtte av og mulighet til samarbeid med kolleger det første året i yrket (Antonsen mfl., 2023). Etter ett år arbeidet 8 lærere ut fra det vi karakteriserte som *alenepraksis*, hvor lærerne planla og evaluert undervisningen alene. 17 lærere arbeidet i en samarbeidspraksis hvor de planla og utviklet undervisningen gjennom samarbeid med noen få utvalgte kolleger eller et lite team. Til sist arbeidet 17 nyutdannede i kollektive praksiser hvor lærerne kunne diskutere undervisningen med alle sine kolleger og engasjere seg i gjensidige positive og produktive interaksjoner. Studien viste en variasjon i hvordan de ulike formene for samarbeid påvirket de nyutdannedes yrkesutøvelse gjennom det kritiske førsteåret.

Videre viste det seg å være forskjeller mellom skolene. De fleste nyutdannede fikk muligheter til å bidra med sin kunnskap både i klasserommet og i profesjonsfelleskapet, men det var enkelte lærere som manglet muligheten til samarbeid, og som underviste i fag uten fagkompetanse. Studien viste også at flere av lærerne selv måtte finne fram til hvem de ville samarbeide med, ut fra hvor de var plassert, og ut fra i hvilken grad deres kolleger var villig til å utvikle seg gjennom samarbeid.

Som en anbefaling bør ledere legge til rette for at de nyutdannede får brukt sin kompetanse, og plassere dem der de kan finne positive samarbeidspartnere. Det er også viktig at de følger opp den nasjonale veiledningsordningen.

### Masterlærernes fire roller

Etter fem år i yrket var tendensen at de utdannede masterlærerne ble bidragsytere til skoleutvikling og profesjonslæring (Antonsen mfl., 2024). De fire forskjellige roller som lærerne tok etter fem år i yrket, har vi valgt å kalle: *utviklere*, *sjåførere*, *oversettere* og *passasjerer*. Flere av lærerne hadde flere roller samtidig.

*Utviklerne* er lærerne som bidro til nedenfra-og-opp-profesjonslæring sammen med sine kolleger. Lærerne uttrykte at de var nysgjerrige og villige til å stille spørsmål, og de samarbeidet med sine kolleger om å fremme faglig læring for å forbedre både sin praksis i undervisningen og skolen.

*Oversettere* betegner lærernes evner til å bidra til å oversette den nye læreplanen og fremme dybdelæring og studentaktiv undervisning i sin skole. Lærerne fant samsvar mellom den nye læreplanen og den pedagogiske praksisen som de hadde tilegnet seg i utdanningen, og de tok lederposisjoner i utvikling av ny undervisningspraksis ved skolene.

*Sjåførere* beskriver lærere som fikk formelle stillinger som avdelingsleder, teamleder eller deltaker i skolens skoleutviklingsgruppe. I disse posisjonene kunne lærerne delta i strategiske beslutninger som fremmet profesjonell læring og skoleutvikling i skolen for resten av kollegiet.

*Passasjerer* beskriver derimot lærere som inntar en passiv rolle. De er kritiske til for mye toppstyrt skoleutvikling og et skolesystem som introduserer og utfører et høyt antall ovenfra-og-ned-skoleutviklingsprosjekter, gjerne initiert av skoleeier.

### Skolelederne må skjerme lærerne

Resultatene viser at lærerne med mastergrad selv ønsker å utvikle skolen gjennom profesjonelle samarbeid med kolleger nedenfra, mens utdanningssystemet setter dem

under press ved å stadig innføre flere toppstyrte prosjekter. Resultatene antyder at sentrale, regionale og lokale aktører bør vurdere å sette i gang færre skoleutviklingsprosjekter. Lærerne argumenterer for at for mange oppgaver og prosjekter samtidig gjør det utfordrende å engasjere seg i et dyptgående utviklingsarbeid. Dette innebærer også at skoleledere må agere som portvakt og skjerme lærerne fra for mange prosjekter i en hektisk hverdag.

### LITTERATUR

ANTONSEN, Y., ASPFORS, J. & MAXWELL, G. (2024). Early career teachers' role in school development and professional learning. *Professional Development in Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2306998>

ANTONSEN, Y., JAKHELLN, R., ASPFORS, J. & BJØRNDAL, K.E.W. (2023). Solo, collaborative or collective? Newly qualified teachers' experiences of being stirred into induction practices. *European Journal for Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2227339>

ANTONSEN, Y., THUNBERG, O.A. & ANDREASSEN, S.-E. (2022). Aksjonslæring som grunnlag for utvikling av lærerstudenters U-kompetanse. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 16(1), 1–21. <https://doi.org/10.23865/up.v16.3279>

OLSEN, K.-R., WEDDE, E., ANTONSEN, Y., BJERKHOLT, E., BROKKE, T.H., GALLAVARA, G., GILBERG, H., HAVRE, S., HJARDEMAAL, F.R., JAKHELLN, R., MADSEN, J., SANDSMARK, J. & STENSETH, A.-M. (2022). *Lærerstudenters forventninger til arbeidet som profesjonelle lærere i skolen. Resultater fra en spørreundersøkelse i regi av NFR-prosjektet STEP: Partnerskap for bærekraftig overgang fra lærerutdanning til yrke*. <https://hdl.handle.net/11250/3028158>



»»» **Yngve Antonsen** er professor i pedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet. Hans forskningsinteresser omfatter nyutdannede lærere, ledelse, endring og læring i organisasjoner og lærerutdanning. Han underviser ved masterstudiene i pedagogikk og utdanningsledelse.



»»» **Jessica Aspors** er professor i pedagogikk ved Nord universitet. Hun er også dosent og senior universitetslektor i pedagogikk ved Åbo Akademi i Finland. Hennes forskningsinteresser er forskningsbasert lærerutdanning, læreres profesjonelle utvikling og veiledning.



»»» **Gregor Maxwell** er førsteamanuensis i universitetspedagogikk og inkludering ved Result, UiT Norges arktiske universitet. Hans forskningsinteresser omfatter spesialpedagogikk, inkludering og høyere utdanning.

# Kollektiv mestringstro i skolen



# – et viktig, men oversett tema

»»» Av Mari-Anne Sørlie

**Mestringstro er noe man gjerne ser på som en individuell egenskap. Men etter hvert har man sett at den kollektive mestringstroen hos lærere kan være en enda viktigere faktor og forklare hvorfor noen skoler lykkes bedre enn andre.**

Læreres kollektive mestringstro er lærerkollegiets felles tro på sin evne til å kunne påvirke elevene på en positiv måte. Ifølge forskningen er dette den enkeltfaktoren som har størst innvirkning på elevenes skolefaglige prestasjoner. Læreres kollektive mestringstro har også noe å si for hvor mye problematferd det vil være på en skole, den påvirker lærernes undervisning og opplevelsen av stress og trivsel i jobben. Likevel er læreres kollektive mestringstro et



område vi svært sjelden snakker om eller arbeider eksplisitt med å styrke.

### **Betydningen av lærernes kollektive mestringstro**

Ifølge Bandura (1997) er kollektiv mestringstro viktig å forstå, fordi mange av livets utfordringer krever at folk jobber sammen for å løse dem, og fordi en rekke positive resultater (f.eks. høyt presterende skoler, å vinne fotballkamper, høy produksjon og omsetning i bedrifter) kan oppnås langt mer effektivt gjennom kollektiv enn individuell innsats. Det vil si at individer som utgjør en sosial gruppe (formelle, uformelle) slik som familier, skoler, fabrikker, nabolag og kommuner, ofte må samarbeide for å løse problemer og oppnå gode resultater. Det antas at de de valg og handlinger som individer og organisasjoner gjør gjennom grupped medlemmenes atferd og aktiviteter, er signifikant påvirket av denne oppfatningen av felles kapasitet til å møte utfordringer og oppnå ønskede mål (Bandura, 1997).

En anseelig mengde forskning har dokumentert betydningen av kollektiv mestringstro også i skolen, først og fremst for elevene, men også for lærerne. På elevnivå har man funnet at lærernes kollektive mestringstro både samvarierer med og predikerer elevenes skolefaglige prestasjoner, holdninger og læringsmotivasjon (f.eks. Eells, 2011; Goddard mfl., 2000; Moolenaar mfl., 2012). Det betyr at på skoler der lærerne har høy kollektiv mestringstro, vil elevene gjerne prestere bedre, ha mer positive holdninger til skolen og være mer motiverte for å lære enn på skoler der den kollektive mestringstroen er lavere. En metaanalyse av Eells (2011) der resultatene fra en rekke studier ble systematisk og statistisk sammenfattet, konkluderte med at læreres kollektive mestringstro henger sterkt og positivt sammen med elevers skolefaglige prestasjoner på tvers av utvalg og settinger. En nyere omfattende forskningssammenstilling av flere hundre metaanalyser (Donohoo mfl., 2018) oppsummerte med at læreres kollektive mestringstro er en tre ganger så sterk prediktor for elevenes fremtidige skolefaglige prestasjoner som andre prediktorer: tidligere prestasjonsnivå, sosioøkonomisk status, hjemmemiljø, foreldrenes involvering, elevenes læringsmotivasjon og hjemmearbeid.

På grunn av den vidtrekkende og vesentlige innvirkningen lærernes kollektive mestringstro har, er denne faktoren utpekt som den som har aller størst innflytelse på hvordan elevene gjør det på skolen (Hattie, 2012). Kollektiv mestringstro forklarer også hvorfor prestasjonsnivået varierer

mellom skoler. På skoler der karaktersnittet er lavt, er lærernes kollektive mestringstro også ofte lav, mens på skoler hvor det gjennomsnittlige prestasjonsnivået er høyt, har lærerne gjerne god tro på sine felles evner til å få elevene til å lykkes. Dette gjelder selv om man kontrollerer for andre potente og kjente variabler som påvirker elevers skolefaglige prestasjoner (som elevenes sosioøkonomiske bakgrunn, tidligere prestasjoner og læreres individuelle mestringstro) (f.eks. Goddard, 2002; Goddard & Skrla, 2006).

Sørli og Torsheim (2011) fant dessuten forskningsmessig hold for å hevde at lærernes kollektive mestringstro ikke bare er å betrakte som en gruppevariabel, men også som en skolenivåvariabel, det vil si et kolekjennetegn (kulturell organisasjonsfaktor) som kan skille gode skoler fra dårlige skoler. For at kollektiv mestringstro skal betraktes som en organisasjonsfaktor, må det både være signifikante forskjeller mellom skoler og høy stabilitet i lærernes vurderinger over tid, slik resultatene fra den norske studien viste.

Nyere forskning har videre vist at lærernes kollektive mestringstro er signifikant, men negativt relatert til omfanget av problematferd på en skole, både når de to fenomenene blir studert samtidig og over tid (Sørli & Hukkelberg, 2022; Sørli & Torsheim, 2011). Det betyr at det ofte er, og mest sannsynlig også vil være, mer problematferd på skoler med lav kollektiv mestringstro enn på skoler der lærerne har høy mestringstro. Sørli og Torsheim (2011) fant imidlertid også at sammenhengen mellom kollektiv mestringstro og problematferd er resiprok (dvs. påvirker hverandre gjensidig), slik at omfanget av problematferd ved en skole på sin side vil kunne påvirke lærernes kollektive mestringstro i negativ retning. Sannsynligvis er det tilsvarende resiprositet mellom lærernes kollektive mestringstro og elevenes skolefaglige prestasjoner, men her mangler det forskning. Den viktigste kunnskapen fra de to norske studiene er likevel at lærernes kollektive mestringstro ikke bare har betydning for hvordan elevene gjør det skolefaglig sett, men også for hvordan de oppfører og utvikler seg sosialt.

Forskning har videre vist at høy kollektiv mestringstro er fordelaktig også for lærerne selv. Kollektiv mestringstro henger blant annet nært sammen med lærernes undervisningspraksis og klasseledelse (f.eks. Muijs & Reynolds, 2002). Dette betyr at lærere på skoler med høy kollektiv mestringstro gjerne bruker mer virksomme og støttende undervisningsstrategier og er tydeligere klasseledere enn lærere på skoler med lav kollektiv mestringstro. Dessuten har man funnet at læreres kollektive mestringstro er

negativt relatert til konflikter i skolen og læreres følelse av utilstrekkelighet (dvs. jo høyere kollektiv mestringstro, dess færre konflikter og mindre følelse av utilstrekkelighet), men positivt relatert til det å ha tillit til kollegene (dvs. jo høyere kollektiv mestringstro, dess større tillit)(Goddard mfl., 2000). En metaanalyse av Gully mfl. (2002) avdekket for øvrig at høy kollektiv mestringstro også på andre arbeidsplasser enn skolen påvirker arbeidernes ytelsesevne positivt. Når grupper tror at de kan oppnå store ting, blir de sporet til handling og til å fremme endring i skoler, bedrifter og kommuner.

### Teoretiske fundament

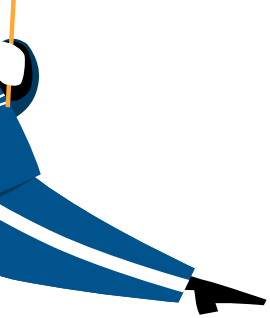
Begrepet *kollektiv mestringstro* (collective efficacy) har sin opprinnelse i sosialkognitiv teori og er utledet fra Banduras begrep *individuell mestringstro* (self-efficacy) (1997). Han definerte individuell mestringstro som en persons tro på egen kapasitet eller evne til å handle på måter som gir dem kontroll over hendelser eller situasjoner som påvirker livet deres. Da han observerte at vi mennesker i betydelig grad påvirkes av andre personer og miljøet rundt oss, så inspirerte det til å endre fokus fra individuell til kollektiv mestringstro. Kollektiv mestringstro referer til den troen medlemmene i en sosial gruppe har om gruppens samlede ytelsesevne. I skolesammenheng kan kollektiv mestringstro defineres som lærergruppens tro på sin felles evne til å organisere og gjennomføre de handlingene som er nødvendige for å sikre at alle elevene lykkes (Goddard mfl., 2004). Høy kollektiv mestringstro innebærer blant annet at lærergruppen aksepterer utfordrende mål og oppgaver, og at utholdenhet og felles innsats fører til bedre læringsutbytte for elevene (Bandura, 1997). Det at lærere har en felles tro på at de vil lykkes, vil altså påvirke så vel fremtidige utfall som krever felles innsats, som ressursbruk, hvor mye innsats som legger ned, utholdenhet i møte med problemer og elevens sårbarhetsnivå (Bandura, 1997). Når

en gruppe føler at suksess er oppnåelig gjennom felles innsats, vil arbeidsinnsatsen forbedres, mens skoler som har lav kollektiv mestringstro vil oppleve mindre suksess. Ifølge Bandura (1997) er mestringstro en nøkkel til å forstå hvordan organisasjoner som skoler fungerer og påvirker elevene, fordi så vel enkeltlærere som lærerkollegiet med større sannsynlighet vil strebe etter å velge aktiviteter og handle på måter de tror de er kapable til, og som vil lede til suksess.

Den kontrollen mennesker har over livet og jobben sin gjennom den sosiale gruppens handlinger, er i betydelig grad påvirket av hvor sterk mestringstroen deres er (Goddard & Goddard, 2001). Det er med andre ord en klar sammenheng mellom læreres mestringstro og hva de i praksis gjør, både som enkeltindivider og som gruppe. Selv om individuell og kollektiv mestringstro er nært forbundet, er de likevel distinkte begreper som signifikant kan variere fra gruppe til gruppe eller fra skole til skole (Goddard & Goddard, 2001; Goddard mfl., 2004).

Læreres kollektive mestringstro har imidlertid større betydning enn enkeltlæreres mestringstro. For eksempel fant Goddard og Goddard (2001) at all varians mellom skoler når det gjaldt individuell mestringstro kunne forklares med kollektiv mestringstro når skolenivå-variabler som andel elever med lav sosioøkonomisk status (SES), tidligere karakterer i matematikk, skolestørrelse og andel elever med minoritetsbakgrunn ble kontrollert for. Goddard mfl. (2000) fremholder at et kollegiums felles tro på mestring vil forme den normative kulturen i skolen og ha både motivasjons- og endringsmessige effekter på lærernes atferd og individuelle mestringstro. Dette vil i sin tur påvirke elevens skolefaglige og sosiale kompetanse. Jo høyere den kollektive mestringstroen er, jo sterkere vil det normative presset være på at lærerne må opprettholde sin pedagogiske innsats – også når eksterne forhold er vanskelige og elevutfordringene er store (Goddard, 2001).





### Hva påvirker kollektiv mestringstro?

Selv om forskning har vist at det er en forbindelse mellom lærernes kollektive mestringstro og ulike elev- og lærerutfall, vet vi mindre om hvordan slik mestringstro utvikles, og hvilke lærer- og skolekarakteristika som påvirker lærernes syn på sin felles evne til å gjøre det som kreves for at elevene skal mestre og lykkes på skolen (Goddard & Skrla, 2006; Ninković & Knežević Florić, 2018). Ifølge sosialkognitiv teori kan fire kilder være sentrale i utviklingen av lærerens kollektive mestringstro (Bandura, 1997; Goddard mfl., 2000). Disse teoretisk antatte kildene har siden fått forskningsmessig støtte (f.eks. Ross mfl., 2003).

Den ene er *mestringserfaringer*, som referer til at når lærere som gruppe opplever å lykkes, vil dette bidra til økt kollektiv mestringstro, mens å mislykkes mer sannsynlig vil medføre motløshet og underminering av den felles troen på mestring.

Den andre kilden er *vikarierende erfaringer*, som referer til at læreres kollektive mestringstro ikke bare bygger på direkte erfaringer, men også på historier om suksess og informasjon eller data som viser gode resultater ved andre skoler.

*Sosial overtalelse* relateres til antagelsen om at læreres syn på sin evne til mestring delvis kan påvirkes av velreflekterte argumenter og tilbakemeldinger fra andre fagfolk man har tillit til.

Den fjerde kilden, *følelsesmessig tilstand*, refererer til at organisasjoner, på samme måte som individer, har følelsesmessige tilstander og vil tolke og reagere på stress, kriser og ytre press på mer eller mindre vellykkede og tilpassningsorienterte måter. Skoler med lav kollektiv mestringstro vil derfor mer sannsynlig reagere på slike krefter på dysfunksjonelle måter, noe som igjen vil forsterke deres grunnleggende disposisjon til å feile (negativ spiral).

I tillegg argumenteres det for at også andre lærerfaktorer og kontekstuelle faktorer kan påvirke lærerens felles mestringstro. Foreløpig er rektors evne til endringsledelse (Ross mfl., 2006; Ninković & Knežević Florić, 2018) og elevgruppens sosioøkonomiske status (f.eks. Goddard mfl., 2003) blant de kontekstuelle faktorene man har klart å vise at har sammenheng med kollektiv mestringstro. Flere (f.eks. Leitwood & Beatty, 2018) har i denne sammenheng understreket at skoleledere bør uttrykke høye og

tydelige forventninger til at lærerne samarbeider, og at de har et særlig ansvar for å legge til rette for at lærerne skal erfare mestring og utvikle empati og tillitsfulle effektive interaksjoner. Goddard og Skrla (2006) fant at en skoles tidligere prestasjonsnivå, andel særlig begavede elever som får tilpasset opplæring, etnisk sammensetning og læreres kulturelle bakgrunn og arbeidserfaring til sammen forklarte 46 prosent av variasjonen i læreres kollektive mestringstro.

I en nylig publisert norsk studie ble sammenhengen mellom kollektiv mestringstro, skolestørrelse, undervisningsnivå og læreres kjønn, alder og stillingsprosent undersøkt. Resultatene viste at verken skolestørrelse eller stillingsprosent var signifikant relatert til kollektiv mestringstro, men det var derimot lærernes alder og kjønn og hvor lenge de hadde jobbet som lærere (Sørli & Hukkelberg, 2022). Eldre lærere vurderte den kollektive mestringstroen mer positivt enn yngre lærere, noe som kan avspeile at lærere med alderen får større tillit til kollegiets evne til å nå ut til alle elever. Mannlige lærere rapporterte høyere gruppekompetanse enn kvinnelige lærere, mens lærere med lang yrkeserfaring vurderte kollegiets mestringskompetanse lavere enn de med kort yrkeserfaring. En forklaring kan være at over tid arbeider lærere, og da særlig mannlige lærere, mer selvstendig, noe som resulterer i lavere vurderinger av lærergruppens kollektive kapasitet. Videre fant forskerne at lærere på lavere klassetrinn vurderte den kollektive mestringstroen mer positivt enn lærere på høyere klassetrinn. Det er mulig at den effekten som ytre faktorer har på lærernes evne til å undervise, er større i tidlige skoleår og blir mer segmentert etter som elevene blir eldre. En annen forklaring kan være at samarbeidskulturen blant lærer på høyere klassetrinn ofte er dårligere enn på lavere klassetrinn (Sørli & Hukkelberg, 2022).

I enkelte studier har man forsøkt å endre den kollektive mestringstroen. Cantrell og Hughes (2008) fant at økt vekt på de fire nevnte hovedkildene, *mestringserfaringer*, *vikarierende erfaringer*, *sosial overtalelse* og *følelsesmessig tilstand*, sammen med veiledning i kritisk bruk av kunnskap om undervisningsmetoder, forbedret den kollektive mestringstroen. Zambo og Zambo (2008) fant at økt vekt på matematikk styrket lærernes fagkompetanse, mens deres tro på hverandre forble uendret. I en longitudinell effektstudie av den skoleomfattende intervensjonsmodellen PALS (positiv atferd og støttende samspill i skolen, Sørli, Ogden & Olseth, 2016), hvor hovedmålsettingen er å forebygge



## LITTERATUR

- BANDURA, A.** (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- CANTRELL, S. & HUGHES, H.** (2008). Teacher efficacy and content literacy implementation: An exploration of the effects of extended professional development with coaching. *Journal of Literacy Research*, 40(1), 95.
- DONOHOO, J., HATTIE, J. & EELLS, R.** (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40–44.
- EELLS, R.J.** (2011). *Meta-analysis of the relationship between collective teacher efficacy and student achievement* (Ph.D. Dissertation). Loyola University.
- GODDARD, R.D.** (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467–476.
- GODDARD, R.** (2002). A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: The development of a short form. *Educational and Psychological Measurement*, 62(1), 97–110.
- GODDARD, R.D. & GODDARD, Y.L.** (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807–18.
- GODDARD, R.D., HOY, W.K. & HOY, A.W.** (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507.
- GODDARD, R.D., HOY, W.K. & HOY, A.W.** (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13.
- GODDARD, R.D. & SKRLA, L.** (2006). The influence of school social composition on teachers' collective efficacy beliefs. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 216–235.
- HATTIE, J.A.C.** (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on achievement*. Routledge.
- GULLY, S.M., INCALCATERRA, K.A., JOSHI, A. & BEAUBIEN, J.M.** (2002). A meta-analysis of team-efficacy, potency, and performance: Interdependence and level of analysis as moderators of observed relationships. *Journal of Applied Psychology*, 87(5), 819–832.
- LEITWOOD, K. & BEATTY, B.** (2016). *Leading with teacher emotions in mind*. London: SAGE Ltd.
- MOOLENAAR, N.M., SLEEGERS, P.J. & DALY, A.J.** (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 251–262.
- MUIJS, D. & REYNOLDS, D.** (2002). Teachers' beliefs and behaviors: What really matters? *The Journal of Classroom Interaction*, 37(2), 3–15.
- NINKOVIĆ, S.R. & KNEŽEVIĆ FLORIĆ, O.Č.** (2018). Transformational school leadership and teacher self-efficacy as predictors of perceived collective teacher efficacy. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 49–64.
- ROSS, J.A., HOGABOAM-GRAY, A. & GRAY, P.** (2004). Prior student achievement, collaborative school processes, and collective teacher efficacy. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 163–188.
- SØRLIE, M.-A. & HUKKELBERG, S.S.** (2022). Assessing collective efficacy in school: A Norwegian validation study of Goddard's 12-item scale. *Nordic Studies in Education*, 42(3), 272–288.
- SØRLIE, M.-A., OGDEN, T. & OLSETH, A.** (2016). Examining teacher outcomes of the School-Wide Positive Behavior Support model in Norway: Perceived efficacy and behavior management. *Sage Open*, April-June 2016: 1–13. DOI: 10.1177/2158244016651914
- SØRLIE, M.-A. & TORSHEIM, T.** (2011). Multilevel analysis of the relationship between teacher collective efficacy and problem behaviour in school. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 175–191.
- ZAMBO, R. & ZAMBO, D.** (2008). The impact of professional development in mathematics on teachers' individual and collective efficacy: The stigma of underperforming. *Teacher Education Quarterly*, 35(1), 159–168.

atferdsproblemer og fremme et godt læringsmiljø for alle elever, fant man en signifikant positiv effekt på lærernes kollektive mestringstro. Det var også en positiv effekt på lærernes individuelle mestringstro, men denne var mindre. Dette betyr at lærernes mestringstro ble høyere og mer positiv som følge av at skolen de jobbet ved implementerte denne strukturerte måten å drive skolemiljøutvikling på.

### Måling av kollektiv mestringstro

Et av de mest brukte instrumentene for å måle kollektiv mestringstro i skolen er en 12-leddet skala utviklet av Goddard (2002), *the Collective Teacher Efficacy Instrument – Short Form* (CTE-12). Skalaen dekker to underliggende faktorer, henholdsvis *undervisningskompetanse*, som måler lærergruppens syn på sin samlede evne til å motivere og støtte elevenes læring (inkludert ferdigheter og ekspertise), og *oppgaveanalyse*, som måler lærernes syn på eksterne muligheter og begrensninger relatert til undervisningen ved deres skole (inkludert elevenes motivasjon og støtte fra foreldre og nærmiljø). CTE-12 er oversatt og nylig validert for bruk i Norge (Sørli & Hukkelberg, 2022).

### Bør bli et sentralt tema i lærerutdanningen

Den store betydningen som lærernes kollektive mestringstro har, både for elevenes skolefaglige prestasjoner og sosiale fungering og for effektiviteten i lærernes undervisningspraksis og trivsel, er solid forskningsbasert kunnskap som bør tas på alvor.

Kollektiv mestringstro i skolen må derfor i langt større grad enn hittil løftes fram som et område den enkelte skole jevnlig bør kartlegge og jobbe aktivt med å fremme. Læreres kollektive mestringstro bør også bli et sentralt tema i lærerutdanningene og bli en viktig del av den skolepolitiske satsingen.



»»» **Mari-Anne Sørli** [ph.d.] har bakgrunn som spesialpedagog og har lang erfaring som forsker blant annet ved Nasjonalt utviklingscenter for barn og unge (NUBU). I tillegg til evaluering og implementering av skolebaserte in-

tervensjoner er hennes primære forskningsinteresser knyttet til barns og unges utvikling av atferdsproblemer og sosiale kompetanse.

ÅPEN

OPEN



# Korleis lære å skilje mellom bokmål og nynorsk

Bokmåselevar og nynorskelevar har ulike behov når det gjeld norskopplæringa. Men det som er felles, er at elevane må lære skilnadene mellom dei to norske skriftspråka tidleg. Og lærarane, også dei som underviser i småskulen, må ha kompetanse både i nynorsk og bokmål.

»» Av Hjalmar Trond Eiksund

**K**va norskkompetanse treng eigentleg ein norsklærer? Svaret på spørsmålet verkar kanskje vel enkelt. Som norsklærer må ein kunne nok om språk til å lære elevar å lese, skrive og uttrykke seg munnleg på norsk. Men kva betyr eigentleg det, og er svaret det same uavhengig av kvar i landet ein underviser?

Gjennom grunnskulen skal elevar lære seg å kople språklydar og bokstavar og deretter trekke dei same

bokstavane saman til ord og meningsberande setningar. Etter ti års skulegang skal elevane kunne lese kompliserte tekstar i ulike fag, men også uttrykke eigne tankar og idear på ein måte som er forståeleg for omverda. Alt dette skal elevane meistre på både bokmål og nynorsk.

Før vi går vidare: Dette er *ikkje* er eit innlegg for eller mot sidemålsordninga. Det er heller ikkje ein tekst som har som mål å løfte fram argument

for eller mot at elevar skal lære seg nynorsk og bokmål. Dersom dette er noko du er interessert i, kan Jansson og Skjong (2011) sin gjennomgang av dannelsings- og nytteargument i norskopplæringa vere ein god stad å starte. Denne teksten tar utgangspunkt i korleis vi som norsklærarar skal meistre rolla vår på best mogleg måte, uavhengig av språkleg kontekst.

Sjølv underviser eg i norsk ved lærarutdanningane i Volda. I nærområdet



Figur 1. Korleis utviklinga av rettskrivingsferdigheiter er for brorparten av elevar med bokmål som hovudmål.

er både bokmål og nynorsk godt synleg i kvardagen. Nynorsk er administrasjonsspråket for dei fleste av kommunane i regionen, noko som gjer at lærarstudentane våre ofte møter elevar med nynorsk som hovudmål når dei er ute i undervisningspraksis. Like fullt er bokmål det dominerande skriftspråket i riksmidia og på sosiale medium, også i Volda. Studentane våre møter derfor begge dei norske skriftspråka, og det verkar derfor «naturleg» å tileigne seg gode kunnskapar i både bokmål og nynorsk.

Men kva med lærarstudentar og lærarar andre stader der nynorsk er mindre synleg? Og treng ein like god nynorskkompetanse viss ein til dømes berre underviser på barnetrinet? Det enkle svaret er at ja, det må ein ha. Ifølgje kompetansemåla skal elevar allereie frå første trinn høyre dei to skriftspråka bli opplesne, og dei skal utforske forskjellar mellom talespråk og skriftspråk. På tredje og fjerde trinn skal elevane sjølve lese tekstar på både nynorsk og bokmål, samstundes som dei utforskar skrivning på hovudmål og sidemål. Dei tre siste

åra på barneskulen skal dei prøve ut skrivning av tekstar på sidemålet sitt. Når elevane kjem til tiande trinn og skal prøvast til skriftleg eksamen i norsk, skal dei ha fått ti år med systematisk opplæring i å lese og skrive tekstar på dei to norske skriftspråka. Det betyr at alle norsklærarar – heilt frå første klasse – må ha kunnskap om og kompetanse i korleis ein underviser i både bokmål og nynorsk, uavhengig av kva som er hovudmålet til elevane i skulen.

#### Verda utanfor klasserommet

Men dette er kompetansemåla. Norsklærarar flest gjer sitt beste for å følgje intensjonane i læreplanen. Mange legg også flid i å gi plass til både bokmål og nynorsk – heilt i tråd med kompetansemåla ovanfor. Like fullt må dei forhalde seg til verda utanfor klasserommet. Elevar på stader som Volda kan møte både bokmål og nynorsk utanfor skulen. For resten av elevane er bokmål totalt dominerande, viss dei ikkje aktivt vel å oppsøkje tekstar på nynorsk. Vi veit at elevane møter langt mindre nynorsk enn bokmål på

fritida. I tillegg veit vi at elevar med nynorsk som hovudmål i større grad skriv på dialekt i sosiale medium (Opinion, 2016). Når læreplanen omtalar opplæringa i bokmål og nynorsk gjennom dei same kompetansemåla, fungerer han meir som ei «språkleg boble» i det norske språksamfunnet, ein stad der dei to skriftspråka kan bli behandla som likestilte.

Alle veit likevel at dette ikkje stemmer i den skriftlege kvardagen til elevane. Der norsklærarar for elevar med nynorsk som hovudmål nærmast kan ta det for gitt at elevane les både bokmål og nynorsk, kan ikkje lærarar for elevar med bokmål som hovudmål anta det same. Det betyr også at føresetnaden elevane har for å lære seg å skrive både bokmål og nynorsk, er svært avhengig av kva skriftspråk elevane har som hovudmål. Denne forskjellen må vi norsklærarar ta høgde for når vi skal lære elevane å skrive bokmål og nynorsk.

I Noreg kan dei aller fleste bruke dialekten sin når dei snakkar offentleg. Talespråket blir gjerne sett på som ein viktig del av identiteten til den som



Figur 2. Korleis utviklinga av rettskrivingsferdigheiter er for brorparten av elevar med nynorsk som hovudmål.

snakkar, som ein markør for kvar ein kjem frå – av kven ein er. For mange nynorskskrivande har nynorsk noko av den same funksjonen. Nynorsk markerer ein fellesskap med andre nynorskskrivande – i alle fall for oss vaksne.

Denne koplinga er ikkje like tydeleg hos dei unge som har nynorsk som hovudmål i skulen. For mange av dei blir den språklege identiteten synleg først når dei skriv på dialekt i til vener og familie (Eiksund, 2019). I skrivinga av naturfagtekstar er det ikkje den språklege fellesskapen som er hovudfokuset. Formålet med rapporten til eleven i eksempelet ovanfor var først og fremst å svare på ei fagleg utfordring – og ikkje ei språkpolitisk markering. For oss norklærarar viser det like fullt at vi treng å ta skriftspråket på alvor og synleggjere forskjellane mellom bokmål og nynorsk for elevane, slik at dei blir trygge skrivarar på den målforma som situasjonen krev. Som skrivelærarar er det ein fordel å mestre både bokmål og nynorsk, sjølv om faget vårt er naturfag. Men kor tidleg og kor grundig skal ein tematisere

desse forskjellane? Det finst det truleg ikkje eit eintydig svar på – alle elevar er jo ulike – men skal eg prøve meg på eit svar, må det vere tidleg, helst alle-reie i småskulen. Dess før elevane veit å skilje mellom bokmål og nynorsk, dess tidlegare blir dei trygge skrivarar.

#### «Åpen» eller «open»?

I ein arbeidstime på ungdomstrinnet fekk eg følgjande spørsmål:

- Skal eg skrive «åpen» eller «open», lærar?

Eleven skulle fullføre ein rapport i naturfag, men skrivearbeidet stoppa opp fordi han var usikker på den rette skrivemåten. Eleven, som hadde nynorsk som opplæringsmål, hadde fått med seg at ordet blir skrive ulikt på bokmål og nynorsk, men var ikkje sikker på kva for ein av stavemåtane som høyrde til kva skriftspråk. Utfordringa låg altså ikkje i kva som skulle formidlast, eller kva ord som meiningane skulle uttrykkast gjennom, men i kva for ein av to korrekte stavemåtar som skulle brukast i akkurat denne situasjonen.

Dette eksempelet viser kva utfordringar elevane våre møter når dei skal lære seg skriftleg norsk. Det er ikkje alltid nok å bli eksponert for dei to skriftspråka. For viss elevar med nynorsk som hovudmål – i tråd med kompetansemåla – skal lære seg å skilje mellom bokmål og nynorsk, må dei også trene på begge.

Det er likevel ein vesensforskjell mellom kva bokmålelevar og nynorskelevar treng trening i. Figur 1 viser korleis utviklinga av rettskrivingsferdigheiter er for brorparten av elevar med bokmål som hovudmål (Eiksund, 2022).

Den første skriveopplæringa bygger gjerne på talemålet, men etter kvart som elevane blir eldre, vil desse talemålsnære skrivemåtane måtte vike for ortografisk korrekte skrivemåtar, også dei talemålsvariantane som kanskje liknar meir på nynorsk enn bokmål. Dette er ein av grunnane til at tidleg start med nynorsk er viktig for elevar med bokmål som hovudmål. Viss talemålsnære skrivemåtar berre blir oppfatta som «feil» utan at likskapen til nynorsk blir tematisert, vil

også dei nynorsknære stavemåtane bli definerte som feilstavingar. Når elevane seinare får formell opplæring i nynorsk som sidemål, vil det derfor ikkje vere overraskande om dei finn nynorsk ortografi forvirrande, spesielt dersom nynorsk minner om feila dei gjorde i den tidlege talemålsnære skrivinga.

Elevar med nynorsk som opplæringsmål har ei anna utfordring. Dei møter *sidemålet* sitt overalt. Eit direkte resultat av dette er at mange av dei allereie har knekt både lesekode og skriftkode på bokmål lenge før dei tar til med skriveopplæring på nynorsk i første klasse. Skriveopplæringa på barnetrinnet får dermed ein tilleggsdimensjon om ein samanliknar med bokmålelevane: Dei må lære seg å skilje bokmål og nynorsk frå kvarandre, parallelt med den første formelle skriveopplæringa på skulen.

Denne doble læringa gjentar seg gjennom heile barnetrinnet. Lese- og skriveopplæringa vil dermed – i langt større grad enn hos bokmålelevane – vere ein gjentakande prosess av læring, avlæring og nylæring, mellom anna fordi mange støttetekstar utanfor lærebøkene er skrivne på bokmål. Ein uheldig konsekvens av dette er at elevane med nynorsk som opplæringsmål – oftare enn elevar med bokmål som opplæringsmål – blandar dei to skriftspråka når dei skriv (sjå t.d. Bjørhusdal & Juuhl, 2017 og Sønnesyn, 2023). Nynorskelevane står i eit krysspress mellom ulike normforventningar – innanfor og utanfor skulekvardagen. Her har skulen ei sentral rolle som språkleg stillasbyggjar for nynorskelevane, ved å synleggjere forskjellen mellom kva som er godkjent bokmål, og kva som er godkjent nynorsk.

## Alle norsklærarar må meistre både bokmål og nynorsk

For å oppsummere vil eg starte med det openberre: Alle norsklærarar må meistre både bokmål og nynorsk. Det er viktig – både med tanke på hovudmåls- og sidemålsopplæringa til elevane. Mykje av forskinga kring nynorsk i skulen har handla om bokmålelevar sin manglande motivasjon for nynorsk som sidemål. Sein og lite eksponering for nynorsk verkar å vere viktige forklaringar på dette (Sjøhelle & Eiksund, 2022). For bokmålelevar viser det seg at tidleg start med sidemål – i tillegg til å hjelpe på motivasjonen – kan verke styrkande for hovudmålskompetansen (Jansson & Traavik, 2017). Mykje tyder på at det same også kan gjelde for elevar med nynorsk som hovudmål.

For at nynorskelevar skal lære å meistre hovudmålet sitt, må dei vite når dialekten liknar bokmål, når han liknar nynorsk, og når han ikkje liknar nokon av delane. Skal dei bli trygge skrivarar på hovudmål, må dei altså også øve på sidemål. Først då kan dei vite når dei skriv bokmål, og når dei skriv nynorsk. Og først då kan dei lære seg å skilje mellom når dei skal skrive *åpen* eller *open* – med å eller o.

Derfor er det også viktig at alle norsklærarar meistarar både bokmål og nynorsk, og at dei er trygge på kva skilnader elevar med bokmål og nynorsk har når dei skal lære seg å lese og skrive på både hovudmål og sidemål.

### LITTERATUR

- BJØRHUSDAL, E. & JUUHL, G. K.** (2017). Bokmålsavvik frå norma i sjetteklassetekstar. *Maal og Minne*, 1, 93–121.
- EIKSUND, H.** (2019). Språkpraksisar i randsona. Eit portrett av ein hovudmålsbytar. *Målbryting*, 10, 49–76. <https://doi.org/https://doi.org/10.7557/17.4971>
- EIKSUND, H.** (2022). Parallell læring av hovudmål og sidemål. I: H. Eiksund, G.K. Juuhl & K.K. Sjøhelle (red.), *Nynorskdidaktikk* (s. 76–87). Det Norske Samlaget.
- JANSSON, B.K. & SKJONG, S.** (2011). *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen*. Det Norske Samlaget.
- JANSSON, B.K. & TRAAVIK, H.** (2017). God i både nynorsk og bokmål allereie på

- barnesteget? *Norsklæraren*, (1), 104–119.
- OPINION.** (2016). *Befolkningsundersøkinga 2016*. Språkrådet.
- SJØHELLE, K.K. & EIKSUND, H.** (2022). Nynorsk som sidemål. I: H. Eiksund, G.K. Juuhl & K.K. Sjøhelle (red.), *Nynorskdidaktikk* (s. 63–75). Det Norske Samlaget.
- SØNNESYN, J.** (2023). Språkskifte og språkbevaring på norsk: Elevar sine val av skriftspråk på ungdomstrinnet [Doktoravhandling, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open.
- UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2020). *Læreplan i norsk*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>



▶▶▶ **Hjalmar Trond Eiksund** er førsteamanuensis i norskdidaktikk ved lærarutdanningane ved Høgskulen i Volda. Han har mellom anna forska på samanhangen mellom skriveutvikling og opplæringsmål blant grunnskuleelevar, og har tidlegare arbeid som lærar på ungdomstrinnet og vidaregåande

# Kontroversielle spørsmål på dagsorden

»»» Av Evy Jøsok og Anders G. Kjøstvedt

God demokratiundervisning innebærer å jobbe med kontroversielle tema i klasserommet. Men da er det også viktig å ha klart for seg hva det vil si at noe er kontroversielt, og hvordan man best kan introdusere og behandle slike spørsmål sammen med elevene.

Demokratiet er avhengig av bred oppslutning og deltakelse, noe som ikke bare handler om evne, men som også er et spørsmål om å *ville* delta. Sannsynligheten for aktiv politisk deltakelse er større dersom innbyggerne opplever deltakelsen som meningsfylt (Børhaug, 2021). Så hva avgjør egentlig om man deltar i demokratiet eller ikke? Det er et sammensatt spørsmål, men vi vet i det minste en del om hva norske ungdomsskoleelever tenker om dette. I den omfattende undersøkelsen *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) kartlegges ungdommers kunnskaper om, holdninger til og refleksjoner over egen demokratisk deltakelse.

Undersøkelsen gjennomføres i en lang rekke land, og Norge er et av få land som har deltatt hver gang den har blitt gjennomført: i 2009, 2016 og 2022 (Fjeldstad, Mikkelsen & Lauglo, 2010; Huang mfl., 2017; Storstad, Caspersen & Wendelborg, 2023). I disse undersøkelsene kommer det tydelig fram at norske ungdommer har mye kunnskap om demokrati, og at de uttrykker positive holdninger til demokratiske institusjoner. Dette til tross for en ganske kraftig tilbakegang i elevenes kunnskaper om demokrati i 2022-undersøkelsen (Storstad, Caspersen & Wendelborg, 2023).

### Politisk mestringstro gir demokratisk deltakelse

Imidlertid er det faktisk slik at vi ikke finner en sammenheng mellom det å skåre høyt på undersøkelsens kunnskapstest og det å ha tro på at en selv skal bli en aktiv deltaker i demokratiet. Det er altså ikke slik at det å ha gode kunnskaper om demokrati og medborgerskap fører til at man finner det naturlig å selv være en aktiv deltaker i demokratiet. Det er heller ikke ungdommenes holdninger eller verdier som er avgjørende for deres demokratiske deltakelse, men deres *politiske mestringstro* (Huang mfl., 2017; Ødegård & Svagård, 2018). Kort forklart er politisk mestringstro troen på at man behersker det å delta i demokratiske prosesser, og på at man både kan og bør gjøre sin mening kjent overfor andre (Sohl & Arensmeier, 2015).

Denne mestringstroen, som er så viktig for ungdommers demokratiske deltakelse, er ikke jevnt fordelt, men påvirkes i stor grad av ungdommenes bakgrunn, noe som på sikt kan bidra til sosiale skjevheter i demokratisk deltakelse og dermed true demokratiets legitimitet. Jenter har høyere politisk mestringstro enn gutter, og ungdommer fra hjem med høy sosioøkonomisk status har høyere enn de fra hjem med lav, samtidig som majoritetsspråklige elever ofte har høyere mestringstro enn minoritetsspråklige (Huang mfl., 2017; Ødegård & Svagård, 2018).<sup>1</sup> For oss som utdanner morgendagens samfunnsfaglærere, er det derfor avgjørende å undersøke hvordan skolens demokratiundervisning kan bidra til å utvikle elevenes politiske mestringstro på tvers av sosiale skillelinjer. Vi har derfor rettet forskerblikket mot klasserommet for å analysere hvordan demokratiundervisningen i samfunnsfag kan bidra til å utvikle elevenes politiske mestringstro. Siden vi har vært særlig opptatt av hvordan skolens demokratiundervisning kan bidra til å motvirke effekten sosial bakgrunn har på elevenes mestringstro, valgte vi ut fire ungdomsskoler for å belyse dette temaet ytterligere. Vi identifiserte to skoler hvor gutter og elever med minoritetsspråklig bakgrunn har høyere politisk mestringstro enn jenter og elever med majoritetsspråklig bakgrunn. Dette er dermed skoler *som lykkes i å jevne ut forskjeller i politisk mestringstro*. Som sammenligningsgrunnlag identifiserte vi to skoler hvor sammenhengen mellom elevenes politiske mestringstro og de etablerte bakgrunnsvariablene samsvarer med det nasjonale gjennomsnittet. Slik ønsket vi å finne ut hva lærerne som klarer å jevne ut de sosiale bakgrunnsvariablene, gjør annerledes enn de lærerne som ikke klarer det.

### Større åpenhet for kontroversielle spørsmål

Samfunnsfaglærerne ved skolene *som lykkes i å jevne ut forskjeller i politisk mestringstro*, har mye større åpenhet overfor det å inkludere kontroversielle spørsmål som en del av demokratiundervisningen. Lærerne ved disse skolene sier de ikke anser noen temaer eller spørsmål som for kontroversielle til at de kan bli diskutert blant elevene eller bli belyst på andre måter i klasserommet. Her understreker lærerne hvor viktig det er at klasserommet blir et sted for mangfold når det gjelder perspektiver og meninger, også de som skaper temperatur. En lærer sier at «meninger som er 'litt på kanten' har en naturlig plass i slike diskusjoner». Det er ikke et ønske fra lærernes side at utsagn av en slik karakter nødvendigvis skal komme fram, og de gjør ikke noe forsøk på å provosere fram slike uttalelser, men de anerkjenner at de kan sirkulere blant elevene. Flere understreker derfor behovet for å la klasserommet være en arena hvor elevene kan teste ut meninger som de kanskje ikke selv har, men som de har hørt hjemme eller i sosiale medier, overfor sine medelever, men også overfor en trygg autoritetsperson som læreren. Som én lærer sier: «Og da kommer det noen ganske sterke meninger frem hos noen [...]. Og da tenker jeg at det er kjempeviktig at det blir tatt seriøst, da, at det ikke bare blir avfeid. For da har de jo egentlig ikke fått noe svar.» For disse lærerne er samfunnsfagklasserommet et sted hvor meninger og synspunkter elevene har fanget opp (og som kanskje bryter med det etablerte), kan diskuteres og fortolkes, også når det kan skape noe ubehag og uro i klassen.

De fleste av lærerne på skolene som ikke lykkes i å utjevne forskjellene i politisk mestringstro, har en annen innstilling, og sier eksplisitt at dersom noen av elevene kan bli personlig berørt av en sak eller diskusjon, hører den ikke hjemme i klasserommet. Én lærer vil for eksempel konsekvent unngå alle klasseromsdiskusjoner som omhandler «religion, etnisitet og økonomi», mens en annen ville prøve å få styrt en diskusjon vekk fra det kontroversielle «om det er noe som kan utløse ubehag i min klasse». Et eksempel på tematikk som kan skape en slik reaksjon fra læreren, er homofili, for som læreren sier: «Hvis jeg var homoseksuell, så vil jeg kanskje synes at det var litt ubehagelig at min legning ble utsatt for offentlig debatt i et fellesskap.» Selv om det ikke gjelder alle lærerne, tenderer de som jobber ved disse skolene, i stor grad å begrense hva som blir diskutert i klasserommet, i frykt for at elever kan oppleve det som støtende.



## Hva gjør noe kontroversielt?

Samfunnsfaglærerne ved de skolene som lykkes i å jevne ut den politiske mestringstroen, har også en annen forståelse av hva som gjør noe kontroversielt. Vi ser at det jobbes med mange av de samme kontroversielle spørsmålene ved alle skoler, men at tilnærmingen til dem kan være svært forskjellig. Innen forskningen på kontroversielle spørsmål er det fire dominerende kriterier for hva som gjør spørsmål kontroversielle: behavioristisk, politisk, epistemisk og emosjonelt. I den *behavioristiske* tilnærmingen er det tilstrekkelig at det finnes uenighet om et spørsmål, for at det kan kalles kontroversielt. Det *epistemiske* kriteriet tar utgangspunkt i uenigheter i samfunnet der de motstridende synspunktene på hver side er tuftet på kunnskap og rasjonell argumentasjon. Det *politiske* kriteriet peker på saker som er dypt splittende for samfunnet, og som har motstridende forklaringer og løsninger basert på ulike verdier og politiske ståsteder. Den fjerde og siste tilnærmingen er det *emosjonelle* kriteriet. Legger man dette til grunn, forstår man kontroversielle spørsmål som saker som vekker sterke følelser, og som skaper splittelse i samfunnet (Yacek, 2018).

Lærerne ved skolene som evner å utjevne, forsøker å løfte de kontroversielle spørsmålene ut av klasserommet ved å behandle dem som samfunnsfaglige problemstillinger og ikke som tema som berører elevene personlig. På denne måten vektlegges de epistemiske og politiske kriteriene. Som en lærer sier: «Man debatterer ikke nødvendigvis 'dette mener jeg', men man er tydelig på at 'dette mener disse'. [...] Og da flytter man det på en måte litt mer over i det faglige, da.»

Til sammenligning har lærerne ved den andre typen skoler en klar tendens til å vektlegge det emosjonelle ved kontroversielle spørsmål, og for dem er det først og fremst de følelses- og identitetsmessige konfliktene som gjør et spørsmål kontroversielt. De forsøker i mindre grad å legge til rette for at elevene kan bruke samfunnsfaglige begreper og innsikter for å forstå det kontroversielle som åpne samfunsspørsmål.

## Hvem bringer det kontroversielle inn i klasserommet?

Hvordan og av hvem bringes kontroversielle spørsmål inn i klasserommet? Vår analyse viser at ved de skolene som ikke evner å utjevne, er det elevene som bringer kontroversielle spørsmål til klasserommet, mens samfunnsfaglæreren som regel kun fungerer som en slags portvokter for hva som kan diskuteres. I motsetning til dette ser vi at ved de skolene som klarer å utjevne, er det en blanding av elevers

og læreres innspill. Ofte kommer initiativet spontant fra elevene, men gjerne som resultat av at lærer har lagt til rette for det, primært ved å utfordre elevene om hva som skjer i nyhetsbildet. Denne tilnærmingen er i tråd med svensk forskning som mener at det er avgjørende at man får til et samspill mellom lærer og elever når kontroversielle temaer og spørsmål bringes inn i klasserommet (Unemar Öst, 2015). På den måten kan læreren legge til rette for at elevene kommer i berøring med viktige samfunsspørsmål som ikke nødvendigvis angår dem selv direkte. Samtidig er det viktig at avstanden til elevenes livsverden ikke blir for stor, for manglende gjenkjennelighet og relevans kan svekke elevenes forståelse av seg selv som demokratiske medborgere (Unemar Öst, 2015).

## Hvordan jobbe med kontroversielle temaer?

Det er viktig å understreke at alle lærerne vi har intervjuet, inkluderer kontroversielle spørsmål i sin undervisning. Vi kan derfor ikke lage et enkelt skille mellom de som jobber med det kontroversielle, og de som ikke gjør det. Forskjellen ligger altså ikke i *om* de jobber med det, men *hvordan* det gjøres.

Vår forskning tyder på at en åpen og bevisst tilnærming til kontroversielle spørsmål kan bidra til at elevene opplever undervisningen som mer autentisk, og at deres egne synspunkter tas på alvor. Åpne spørsmål viser elevene både at det fins spørsmål det ikke er et entydig svar på, og at disse dermed er viktige å utforske og diskutere. Dette kan også inspirere til at forandring er mulig. Det er nettopp dette lærerne som klarer å utjevne, legger til rette for ved å la elevene diskutere spørsmål som er «litt på kanten» i et kontrollert og lærerstyrt miljø.

Vår studie viser også hvor viktig det er at det faglige står i sentrum i samfunnsfagets demokrati- og medborgerskapsundervisning, inkludert i arbeidet med kontroversielle spørsmål. Dette innebærer at fokus flyttes fra eleven og lærerens meninger over til innholdet. Istedenfor at læreren eller elevene er de som diskuterer eller formidler synspunkter om et kontroversielt spørsmål, legges det større vekt på å utforske og diskutere emnet selv. For som den svenske utdanningsforskeren Malin Tväråna (2018; 2019) argumenterer for, er det ikke tilstrekkelig at elevene arbeider med spørsmål de opplever som åpne og uavklarte, det er i tillegg avgjørende at elevenes subjektive meninger og personlige identifikasjoner ikke gis en for dominerende posisjon. Vi mener at vektlegging av epistemiske og politiske kriterier for hva som kan anses som kontroversielt, i større grad legger til rette for en slik fagliggjøring, mens man ved å insistere på

en emosjonell forståelse av kontroversielle spørsmål gjør det mye vanskeligere å holde blikket på det faglige.

Vi vet at lærere unngår kontroversielle spørsmål fordi disse av ulike årsaker oppfattes som vanskelige og krevende (Hess & McAvoy, 2015; Anker & von der Lippe, 2018). De canadiske utdanningsforskerne Bickmore & Parker (2014) påpeker at det å arbeide med kontroversielle spørsmål ofte vil medføre risiko, fordi læreren ikke alltid vet hvordan en diskusjon om slike spørsmål vil forløpe, og om den vil medføre negative opplevelser blant elevene. Basert på våre funn i denne studien mener vi at samfunnsfaglærere i større grad kan utforske didaktiske praksiser som ikke plasserer enkeltelevens emosjoner og identitet(er) i sentrum. Vi argumenterer i stedet for at det kan være mindre vanskelig for lærere å jobbe med kontroversielle temaer i klasserommet, dersom man i undervisningen vektlegger det faglige framfor det personlige, slik at fokuset dreies fra det subjektive til det objektive – fra elev til faginnhold.

Først når man lykkes med å reise autentiske samfunns-spørsmål med klangbunn i elevens verden, og på samme tid behandle dem ved hjelp av samfunnsfagets faglige og objektive verktøy, så nærmer vi oss et klasserom som begynner å ta form av det den svenske utdanningsforskeren Carsten Ljunggren (2015) kaller et «offentligt rum», hvor det å diskutere autentiske, kontroversielle spørsmål er å ta både fagets objekt (viktige samfunns-spørsmål og fagets innhold) og subjekt (elevene i klasserommet) på alvor. Ifølge Ljunggren (2015) er det i møtet med det faglige innholdet at elevenes selvinnsikt og medborgerskap utvikles. Han mener også at dette kan være med på å redusere lærerens frykt for at det kontroversielle skal skape personlig ubehag for elevene, nettopp ved at det faglige innholdet settes i sentrum i stedet for elevenes subjektive erfaringer og personlige identitet.

## NOTE

- 1 Dataene fra 2022-undersøkelsen er ikke tilgjengelige for inngående analyser enda, men den foreløpige rapporten som ble publisert i november 2023, viser at det ikke er endringer av betydning i den politiske mestringstroen til norske ungdommer sammenlignet med 2016-resultatene (Storstad, Caspersen & Wendelborg, 2023).



»» Evy Jøsok er førstelektor ved samfunnsfagseksjonen ved OsloMet. Hun har tidligere jobbet som lektor i ungdomsskolen og videregående skole og underviser nå på grunnskolelærerutdanningen. Hun forsker i hovedsak på samfunnsfagsdidaktikk på fagfeltet demokrati og kritisk tenking.



»» Anders G. Kjøstvedt er førsteamanuensis ved samfunnsfagseksjonen ved grunnskolelærerutdanningen OsloMet. Her underviser han i historie og historie-didaktikk.

## LITTERATUR

- ANKER, T. & VON DER LIPPE, M. (2018). Controversial issues in religious education: How teachers deal with terrorism in their teaching. *Researching Religious Education: Classroom Processes and Outcomes*, s. 131–143.
- BICKMORE, K. & PARKER, C. (2014). Constructive Conflict Talk in Classrooms: Divergent Approaches to Addressing Divergent Perspectives. *Theory & Research in Social Education* 42:3, s. 291–335
- HESS, D.E. & MCAVOY, P. (2015). *The Political Classroom. Evidence and Ethics in Democratic Education*. Routledge.
- HUANG, L., ØDEGÅRD, G., HEGNA, K., SVAGÅRD, V., HELLAND, T. & SELAND, I. (2017). *Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9. klassinger i Norge. The International Civic and Citizenship Education Study 2016*. NOVA-rapport 15/17. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Høgskolen i Oslo og Akershus. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/3470>
- LJUNGGREN, C. (2015). Det offentliga rummet. I: C. Ljunggren, I. Unemar Öst & T. Englund (red.), *Kontroversiella frågor: Om kunskap och politik i samhällsundervisningen*, s. 25–42. Glerups.
- MIKKELSEN, R., FJELDSTAD, D. & LAUGLO, J. (2011). *Morgendagens samfunnsborgere. Norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS International Civic and Citizenship Education Study 2009*. Institutt for lærerutdanning, Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/acta-oslo/AD1102.pdf>
- SOHL, S. & ARENSMEIER, C. (2015). The school's role in youths' political efficacy: Can school provide a compensatory boost to students' political efficacy? *Research Papers in Education*, 30(2), 133–163. <https://doi.org/10.1080/02671522.2014.908408>
- STORSTAD, O., CASPERSEN, J. & WENDELBOG, C. (2023). *Et steg fram og to tilbake. Demokratiforståelse, holdninger og deltakelse blant norske ungdomsskoleelever. The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2022*. Institutt for lærerutdanning, NTNU. NTNU Samfunnsforskning AS. [https://www.udir.no/contentasets/56129038eb274c4596905a3731616868/ntnu\\_2023\\_et-skritt- fram-og-to-tilbake.pdf](https://www.udir.no/contentasets/56129038eb274c4596905a3731616868/ntnu_2023_et-skritt- fram-og-to-tilbake.pdf)
- TVÄRÅNA, M. (2019). Tycka eller tänka om rättvisa – vad främjas i mellanstadiet's samhällskunskapsundervisning? *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, s. 136–161.
- TVÄRÅNA, M. (2018). Theories of justice among eight-year-olds: Exploring teaching for an emerging ability to critically analyse justice issues in social science. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education* (4), 43–64.
- UNEMAR ÖST, I. (2015). Skoldiskurser om samhällsundervisning och kontroverser. I: C. Ljunggren, I. Unemar Öst & T. Englund (red.), *Kontroversiella frågor: Om kunskap och politik i samhällsundervisningen*, s. 95–113. Lund: Glerups.
- ØDEGÅRD, G. & SVAGÅRD, V. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere? *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 18(1), 28–50. <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/2995>

# Hvordan ChatGPT kan bidra i lærerutdanningens matematikkundervisning

»» Av Pål-Erik Eidsvig

**ChatGPT er ikke laget for å løse regneoppgaver. Likevel kan programmet bidra positivt i matematikkundervisningen. Noen lærerstudenter fikk prøve ut programmet ved planlegging av undervisning i algebra.**

Det stilles mange krav til hva fremtidige lærere skal beherske, blant disse er forventningene til lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse. Lærerne skal ifølge rammeverket ha fagdidaktiske kunnskaper, faglige kunnskaper, pedagogiske kunnskaper samt endrings- og utviklingskompetanse. I grunnskolelærerutdanningen må altså studentene forberedes slik at de blir bevisste på sin egen utvikling innenfor digital kompetanse, og det i en tid hvor utviklingen går svært raskt. Læreren må kunne «drive eget utviklingsarbeid og bidra til en delingskultur rundt læring i digitale omgivelser», og kravet til kunnskap innebærer at læreren: «kjenner relevant forskning om og metoder for integrering av digital teknologi, digitale læremidler og læringsressurser i undervisning» (Udir, 2021). For at mine studenter skal bli bedre rustet til å møte de ulike mulighetene og utfordringene vi står overfor, har jeg valgt å bruke kunstig intelligens og ChatGPT som et element i matematikktimene. I denne artikkelen skal jeg dele noen erfaringer fra to opplegg der jeg brukte ChatGPT i matematikk.

## Bruk av kunstig intelligens i matematikk ved lærerutdanningen

Siden prototypen av ChatGPT ble lansert i slutten av november 2022, er det blitt presentert mange historier i Norge fra lærere, studenter og elever som har ulike erfaringer med bruk av kunstig intelligens. I noen av historiene kommer det fram at tekster laget av ChatGPT er blitt vurdert til høy grad av måloppnåelse. Debatten har også dreid

seg om hvordan vi kan bruke denne teknologien uten at vi mister kontrollen, jf. beskrivelsen av KI i skolen som «et førerløst lokomotiv» (Solevåg, 2023). Selv om ChatGPT er et meget kraftig verktøy, er det likevel åpenbart at man også vil oppleve klare begrensninger innenfor de ulike bruksområdene (forskning.no, 2023).



Mine bruksområder var to undervisningsopplegg i ulike matematikkgrupper ved GLU 1-7 og GLU 5-10 der jeg ønsket at bruken av ChatGPT skulle være sentral.

Det første opplegget besto i at studentene skulle arbeide seg gjennom ulike typer algebraoppgaver, der teorien i noen av oppgavene først ble presentert av ChatGPT. I oppgaveregning skulle de bruke chatteroboten som partner for å få hjelpen de trengte, men jeg var også hele tiden tilgjengelig.

Det andre opplegget besto i at jeg gjennomgikk noe av teorien i ulike tallsystemer, deretter skulle de bruke ChatGPT i oppgaveregningen samt finne teori dersom de satt fast. På slutten av øktene ble det gitt anonyme spørreundersøkelser der jeg ønsket å få svar på deres refleksjoner rundt egen bruk og hvordan de så for seg bruk av chatteroboten overfor sine fremtidige elever.

Jeg vil i hovedsak trekke fram resultatene fra det første opplegget, men tar for meg felles funn fra begge undersøkelsene.

### Bruk av KI og ChatGPT i skolen

I grunnskolen har det i flere år vært mulig å benytte digitale læreverker som har basert seg på kunstig intelligens. Her har elevene fått tilpassede oppgaver omtrent på sitt nivå, såkalt *adaptiv læring*. Over tid har svarene fra elevene gitt programmet muligheter til å lage en best mulig læringssti for den enkelte elev. Et eksempel på dette er *Multi Smart Øving*.

Siden bruken av kunstig intelligens og samtalerobot er relativt nytt i skolen, har Utdanningsdirektoratet (Udir, 2023) laget en kompetansepakke som kan hjelpe læreren å reflektere over bruken i sin undervisning. I kompetansepakken blir det for eksempel presentert forslag til hvordan en kan benytte kunstig intelligens for å planlegge sine timer, samt hvordan verktøyet kan brukes i vurderingsarbeidet. Selv om læreren blir presentert for forslag og ideer til hvordan og til hva en kan bruke verktøyet, står det likevel følgende: «dersom du har lyst til å ta i bruk chatbot eller en annen tjeneste som benytter seg av KI, må du alltid forsikre deg om at personvernet til de som skal bruke tjenesten er godt ivaretatt.»

For den enkelte lærer kan det være vanskelig å tolke hva dette betyr i praksis. Dersom vi ser på spørsmålet fra den ideelle stiftelsen *Barnevakten* om lærerne på barne- og ungdomsskolen kan be elevene bruke en app eller et nettsted som har aldersgrense 18 år, noe som ChatGPT har i vilkårene, uttaler rådgiver Mathias Dyb Ulstein i

Utdanningsdirektoratet at: «Nei. Slik vi ser det, bør heller ikke skolen be foreldrene om å samtykke der produsenten eller eier har fastsatt en aldersgrense» (Barnevakten, 2023). Uttalelsen viser at kunstig intelligens er et vanskelig landskap å bevege seg i når det gjelder å ivareta personvernet til elevene. Ettersom mange skoler i Norge abonnerer på Microsofts tjenester, har de tilgang på tjenesten *Bing Chat* som benytter GPT-4. Håpet kan være at det over tid vil bli mulig for elever å benytte seg av denne tjenesten uten at det går ut over ivaretagelsen av personvernet.

### Hvordan utnytte ChatGPT i matematikkundervisningen

Dersom vi ønsker å bruke kunstig intelligens for å få ideer til et undervisningsopplegg i for eksempel algebra, kan vi i løpet av få sekunder få forslag til både oppstart, oppgaver og avslutning av timen. Vi kan skrive inn ulike føringer, for eksempel *emne, nivå og lengde* på økten, hvor svarene som ChatGPT gir, er mer enn tilstrekkelig for å oppfylle deler av innholdet i et «veiledningsdokument». Dersom vi lærere kan benytte samtaleroboten som ett av våre verktøy i vår verktøykasse, kan det bidra til økt bevissthet rundt egen praksis og refleksjon over måter å presentere nytt fagstoff på. La meg gi et par eksempler.

Dersom vi skriver inn: «Kan du lage algebraoppgaver tilpasset 4. klasse?», vil svarene bli delt inn i kategorier som vi kjenner igjen som elementer fra algebraisk tenkning. Bruk av variabler, finne ukjente tall, mønstergjenkjenning samt å forstå enkle likninger er viktige begreper innenfor algebraisk tenkning. Om vi følger opp med spørsmålet: «Har du noen forslag til praktiske aktiviteter hvor vi bruker noen av oppgavene du fant?», følger samtaleroboten opp med praktiske handlinger som konkretisering med fordeling av epler, matematisk kunst, skattejakt og bygging av mønstre.

Siden LK20 ble innført, har programmering vært en del av matematikkfaget. I løpet av denne tiden har nok ikke alle matematikklærerne rukket å bli fortrolige med programmering. For flere av lærerne kan samtaleroboten gi tilpasset hjelp i blokkprogrammet Scratch eller tekstbehandlingsprogrammet Python. Noen vil kanskje ha innvendinger mot å bruke samtaleroboten til dette fordi ChatGPT til tider har sin måte å skrive programmene på, men jo flinkere vi er med å stille oppfølgingsspørsmål, jo bedre kan svarene bli tilpasset våre behov. Dette vil kunne gi oss mer skreddersydde løsninger som kan bidra til bedre læring.

## Utprøving av algebra kan gi positive effekter

Det er flere årsaker til at jeg valgte algebra som tema i den første utprøvingen. Siden temaet i utgangspunktet ikke er så avhengig av grafikk, er det lettere å kommunisere med ChatGPT ved hjelp av tekst. Siden det i kjerneelementene i LK20 er lagt vekt på *abstraksjon* og *generalisering*, er det å kunne se sammenhenger sentralt, og god algebraisk forståelse kan gi en bedret relasjonell forståelse. I dette arbeidet er det viktig at både studenter og elever forstår både regnerekkefølge, faktorisering og forenkling. Som Grønmo (2015) hevder: «algebra og tall er motoren i matematikken». En annen viktig grunn til å prøve dette ut innenfor algebra, er at den internasjonale studien TIMSS for 9. trinn har vist at algebra er det emnet norske elever scorer dårligst på innenfor matematikk (Bergem mfl., 2016). Det er selvsagt for ambisiøst å tro på at bruk av ChatGPT vil kunne påvirke eventuelle fremtidige resultater i nevneverdig grad, men vi kan likevel håpe på at dette kan være ett av flere verktøy som vil kunne bidra til økt forståelse hos noen elever.

Det finnes flere ulike matematiske apper på markedet i dag som kan hjelpe elever med matematiske problemer, et eksempel er *Wolfram Alpha*. På markedet finnes det også programmer som benytter kunstig intelligens med innebygd sokratisk dialog. I det ligger det at programmet har en mer aktiv kommunikasjon gjennom å stille spørsmål til brukeren underveis. Noe av ulempen med disse programmene er at de inneholder en betalingsmur, man må betale for å se løsningene på oppgavene. Derfor tenkte jeg å benytte et tilbud som foreløpig er gratis for alle.

## ChatGPT i algebraundervisningen

Kulepunktene nedenfor viser en forenklet oppsummering av gjennomføringen:

- Studentene ble presentert for teori av chatterboten, for deretter å løse oppgaver selvstendig.
- Studentene skulle gjøre seg egne erfaringer med å bruke verktøyet i temaet algebra.
- Jeg skulle ha en mindre fremtredende rolle i gjennomføringen.
- På noen av oppgavene ble løsninger fra ChatGPT presentert først.

Studentene skulle danne seg en oppfatning om verktøyet var egnet for å gi bedre tilpasset hjelp til elevene.

Under har jeg tatt med noen oppgaver som omhandler

regnerekkefølge og forenkling av matematiske uttrykk. Noe av dialogen med chatterboten er tatt med for å vise forslag til løsning.

## Oppgaver som ble tilfredsstillende besvart av ChatGPT

- Regn ut  $5 + 4 \cdot 3 + 5$ .
- Regn ut  $(5 + 10x) / (2x^2 + x)$ .

I oppgave a gir ChatGPT blant annet dette svaret: «For å evaluere uttrykket  $5 + 4 \cdot 3 + 5$ , må du følge rekkefølgen for matematiske operasjoner, kalt operatorprioritet.»

Etter trinnvise forklaringer gir chatterboten svaret: «Så er svaret på uttrykket  $5 + 4 \cdot 3 + 5$  lik 22.»

I oppgave b er vanskelighetsgraden skrudd noe opp. Svaret som ChatGPT gir, er blant annet:

«... kan vi først se etter felles faktorer som kan kansellere hverandre. Her er trinnene:». Etter trinnvise instruksjoner blir følgende svar gitt:

$$\llcorner (5 \cdot 1 \cdot 1) / (x \cdot 1) = 5 / x \llcorner$$

## Oppgaver som ga ufullstendig løsning

- Faktoriser uttrykket  $2x^2 + 2 + 4x$ .
- Faktoriser uttrykket  $(4 + 2y) / (2y^2 - 8)$ .

I oppgave c får vi også her trinnvise forklaringer, hvor det i den siste forklaringen står: «Nå har vi faktorisert uttrykket fullstendig:  $\llcorner 2(x(x + 2) + 1) \llcorner$ »

Som den observante leser vil se, kan det faktoriserte uttrykket skrives som:  $2(x + 1)^2$ . Altså noe enklere.

I oppgave d blir forklaringen gitt i seks trinn. Selv om ulike oppfølgingsspørsmål blir stilt, blir det endelige svaret presentert som:

«Så den forenklete formen av brøken  $(4 + 2y) / (2y^2 - 8)$  er  $(2 + y) / [(y + 2)(y - 2)]$ »

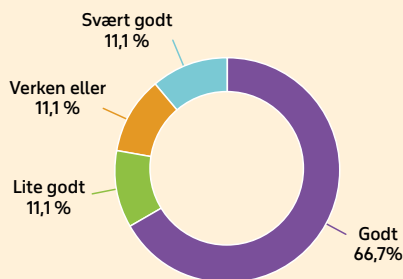
Svaret som blir presentert, er ikke feil. Den observante leser vil kunne se at uttrykket er riktig faktorisert, men  $2 + y$  i teller og  $y + 2$  i nevner blir ikke forkortet. Dersom en korter ned uttrykkene får en svaret:  $1/(y - 2)$ .

## Resultater av spørreundersøkelsen

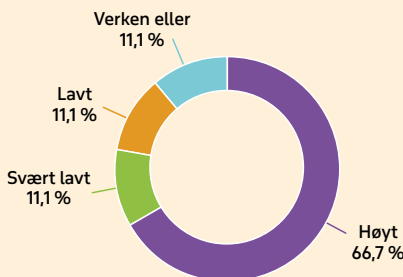
Figur 1 og 2 over viser at flertallet mener at teorien presenteres godt, og at detaljnivået på løsningene er høyt.

Figur 3 og 4 viser at litt under halvparten tror at elevene kan få hjelp med regning i algebra, og omtrent en tredel har i liten grad tro på hjelp fra samtalerboten. Omtrent

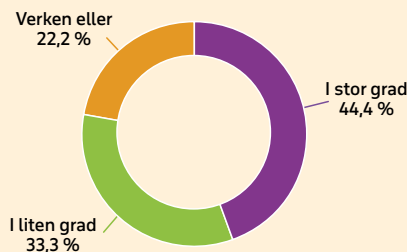
**Figur 1:** Hvor godt synes du ChatGPT presenterte teori i algebratemaene?



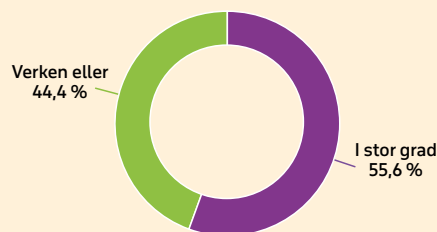
**Figur 2:** Hva synes du om detaljnivået på løsningene ChatGPT ga?



**Figur 3:** I hvor stor grad tror du ChatGPT kan hjelpe elever med regning i algebra?



**Figur 4:** I hvor stor grad mener du at det blir lettere å differensiere undervisningen i temaet algebra ved bruk av ChatGPT?



halvparten stiller seg nøytrale til hvorvidt ChatGPT gjør det lettere å differensiere undervisningen.

Blant svarene på det åpne spørsmålet «Hvordan synes du det var å bruke ChatGPT til oppstart og arbeid med algebra?» var disse:

«ChatGPT var god til å finne teorien til algebra, men ikke til å løse oppgaver. Den kunne forklare hvordan man regnet, og regler, men ikke løsninger.»

«Jeg synes det var veldig lærerikt, jeg så litt på hvordan man skulle løse oppgaver og gjorde det deretter, lærte formuler som jeg ikke helt husket og syntes det ble lettere å se sammenhenger.»

### Elevenes og studentenes motivasjon

Når studentene blir spurt om de tror elevene blir mer motiverte i arbeid med algebra ved bruk av ChatGPT, er det omtrent like mange positive som negative svar. Det trekkes likevel fram det at det kan være «en fin metode til å få elevene til å jobbe godt selv, med andre metoder enn å bare sitte å høre på lærer prate».

Når de blir spurt om sin egen motivasjon, svarer et flertall at de ble motivert av å jobbe med ChatGPT i temaet. Det de spesielt trakk fram var det å kunne være «med å planlegge undervisningen og organisere fagstoff». Et stort flertall mener at bruken av chatterboten bidrar til å forberede lærerstudentene på det digitale klasserommet, ettersom flere og flere elever uansett bruker slike verktøy.

### Felles for de to undersøkelsene

Når samtaleroboten ble brukt i temaene *algebra* og *tall-systemer*, viser resultatene at flertallet av studentene mener at ChatGPT presenterer teori på en god måte. Omtrent halvparten av studentene fikk hjelp av ChatGPT når de stod fast på en oppgave. Mange trekker fram at en kan bruke verktøyet for å sjekke om det en har gjort, er riktig. Noe som går igjen fra respondentene, er at svarene ChatGPT gir, ikke alltid gir riktige svar på oppgavene. En av dem skriver: «Jeg kunne tenkte meg å bruke det kun for å vise at den ikke klarer å løse oppgaver 100 %, at kunstig intelligens ikke er til å stole på som vår egen intelligens for løsning av matematikkoppgaver.» Omtrent halvparten av studentene mener at verktøyet kan hjelpe elevene i regning. En student skriver for eksempel: «Elever som ikke har mulighet

til å få hjelp hjemme, kan dermed få god hjelp gjennom ChatGPT.»

## Diskusjon

Selv om undervisningsoppleggene varte til sammen seks klokketimer, er det selvsagt vanskelig å trekke noen konklusjon om ChatGPT vil være til hjelp for studenter og elever i matematikk. Mine erfaringer så langt er at vi gjerne kan være litt skeptiske til løsningene som blir presentert steg for steg. Det som blir presentert, er ikke nødvendigvis feil, men noen ganger blir det servert forklaringer som ikke er lette å skjønne. Mye av dette kan likevel oppklares ved at en stiller nye spørsmål og bruker chatten til oppfølging. Jeg vil likevel trekke fram at det i mange av oppgavene ble presentert forklaringer og løsningsskisser som var meget bra, og som kunne være til hjelp for både studenter og elever.

Når det gjelder oppgaver i algebra og algebraisk tenkning, kom det flere gode forslag fra ChatGPT til oppgaver som fint kan benyttes direkte, både på universitetet og i skolen. Dersom elevene sliter med regnerækkefølge, forståelse av likhetstegnet, variabelbegrepet, likningsløsning eller liknende, kan vi vise at forskjellige måter å stille spørsmålene på, vil kunne gi ulike fremgangsmåter og forklaringer som kan gi økt forståelse. Det kan derfor være en fordel at studentene allerede nå blir aktive deltagere i bruken av ChatGPT på campus, slik at de får trening i å stille spørsmål. Dette kan igjen føre til at de blir mer erfarne i bruken og flinkere til å tilpasse hjelpen til den enkelte elev.

Jeg har lyst til å trekke fram den tidligere oppgaven som ikke ble fullstendig løst:  $(4 + 2y) / (2y^2 - 8)$ . Dersom vi kjører dette eksempelet flere ganger i ChatGPT, får vi samme svar, uansett om det er GPT-3.5 eller GPT-4. Det vi kan gjøre, er å bytte om på rekkefølgen i den faktoriserte nevneren, og ChatGPT vil komme fram til fullstendig løsning. Det kan fortone seg noe rart at ChatGPT ikke helt «vet» når den trenger å bytte om på rekkefølgen av leddene.

La oss likevel se på uttrykket  $(x - 3)(x + 2) / (-3 + x)$ . Dette uttrykket blir for eksempel kortet ned korrekt av samtaleroboten. Her bytter den selv om på rekkefølgen på leddene i nevneren, og skriver videre  $(x - 3)(x + 2) / (x - 3)$ . Felles faktorer blir kortet ned, hvor vi sitter igjen med det korrekte svaret  $x + 2$ .

Etter å ha kjørt flere eksempler med forenkling av algebraisk uttrykk er det ikke alltid samtaleroboten kommer helt i mål selv. Vi må av og til skrive inn det siste uttrykket på nytt for at den skal korte uttrykket helt ned. Selv om

det har hendt at det har vært litt rusk i føringen, har den i de fleste tilfeller klart å korte riktig ned, der innholdet i parentesene har vært det samme, men med ulik rekkefølge på leddene.

Selv om det dukker opp diskusjoner rundt bruken av ChatGPT i skolen, har Utdanningsdirektoratet, som tidligere nevnt, lagt ut ressurser når det gjelder bruk av KI i skolen. Dette gjør at det kan ligge en forventning om at skolene tar i bruk dette verktøyet. Selv om dette er en samtalerobot som ikke har noen innebygd matematisk enhet, vil vi som matematikklærere kunne ha nytte av teknologien. Ettersom teknologien er kommet for å bli, så gjelder det bare å tenke gjennom hvordan vi ønsker å bruke verktøyet, både i skolen og innenfor lærerutdanningen.

## LITTERATUR

**BARNEVAKTEN.** (2023). Ikke lov å bruke ChatGPT i skolen når aldersvilkåret er 18 år. Hentet fra: <https://www.barnevakten.no/chatgpt-i-skolen/>

**BERGEM, O.K., KAARSTEIN, H. OG NILSEN, T.** (2016). *Vi kan lykkes i realfag. Resultater og analyser av TIMSS 2015*. Universitetsforlaget.

**GRØNMO, S.** (2015). Algebra og tall er motoren i matematikken – derfor går matematikkfaget i Norden for halv fart. Hentet fra *utdanningsforskning.no*: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/algebra-og-tall-er-motoren-i-matematikken--derfor-gar-matematikkkfaget-i-norden-for-halv-fart/>

**SOLEVÅG, P.K.** (2023). AI i skolen – et førerløst lokomotiv. Hentet fra *Utdanningsnytt* 17.10.23: <https://www.utdanningsnytt.no/kunstig-intelligens-per-kristian-solevag/ai-i-skolen-et-foererlost-lokomotiv/371840>

**UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2023). Kompetansepakke om kunstig intelligens i skolen. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/digitalisering/kompetansepakke-om-kunstig-intelligens-i-skolen/>

**UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2021). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige kompetanse (PfdK)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/digitalisering/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/>

**WEHUS, W.N.** (2023). 15 ting ChatGPT ikke klarer. Hentet fra *forskning.no* 05.06.23. <https://www.forskning.no/data-internett-kunstig-intelligens/15-ting-chatgpt-ikke-klarer/2151688>



»» Pål-Erik Eidsvig er utdannet ved Matematisk institutt ved UiO. Han arbeider nå som førstelektor ved Universitetet i Sørøst-Norge [USN] ved Institutt for matematikk og naturfag, der han underviser i matematikdidaktikk ved lærerutdanningen og på ulike etterutdanningskurs. Han har lang erfaring med nettundervisning i matematikk samt undervisning i ungdomsskole og videregående skole. Han er spesielt interessert i utvikling og formidling innen digitale verktøy i realfagene, derunder også programmeringsverktøy.





# Bruk av generativ kunstig intelligens i grunnskolen

– hvordan utforme undervisningsopplegg

»» Av Henrik Tjønn, Sten Ludvigsen og Anders Mørch

**Forsøk i Asker kommune viser at undervisningsopplegg som tar i bruk samtaleroboter tilpasset grunnskoleelever, er krevende for de fleste elevene, både når det gjelder innhold og dialog. De aller fleste elevene vil derfor ha behov for lærerens eksplisitte modellering og tett oppfølging når det gjelder bruken av slike verktøy.**

**A**sker kommune og forskere fra Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo er partnere i innovasjonsprosjektet «Læring i algoritmenes tidsalder» (LAT). Prosjektet startet opp i oktober 2023, og har planlagt varighet til høsten 2026. Innovasjonsprosjektets mål er blant annet å utvikle læreres kompetanse i didaktisk bruk av og kritisk tilnærming til verktøy som bygger på kunstig intelligens (KI).<sup>1</sup>

Mange har argumentert for at KI-verktøy vil kunne brukes som støttestillas og assisterende verktøy for elever og lærere (eksempelvis Kasneci mfl., 2023; Hwang mfl., 2020; Mørch mfl., 2017). Men det fins få studier som har undersøkt om KI-verktøy faktisk egnert seg til dette. Planlegging av oppgaver med KI er fortsatt i en tidlig fase, der deler av undervisningsopplegg kan være godt gjennomarbeidet,

mens andre deler prøves ut for første gang. Det er krevende å forutsi hvordan elevene vil arbeide med KI-verktøy i en så kompleks setting som den vi gjerne finner i klasserom (Casal-Otero mfl., 2023).

Store språkmodeller er en nyere type generativ kunstig intelligens (GKI) og dermed også en ny mulighet innenfor skolen. Store mengder tekstdata er blitt brukt til å trene disse språkmodellene, som blant annet har evnen til å skape tekstlig innhold, svare på spørsmål og utføre ulike språkrelaterte oppgaver (Kasneci mfl., 2023). Da OpenAIs ChatGPT ble introdusert i november 2022, ble det fremmet en rekke påstander og oppfatninger om at GKI ville kunne brukes innenfor undervisning og læring. Kasneci mfl. (2023) hevdet for eksempel at store språkmodeller kunne assistere grunnskoleelever i utviklingen av deres

lese- og skriveferdigheter, i tillegg til at de kunne bistå ved ulike former for kritisk tenkning.

Etter at språkmodellen ChatGPT ble tilgjengelig for alle, har Asker kommune tilpasset *chatbots* (eller samtaleroboter) som bygger på ChatGPT 3.5 gjennom såkalt *pre-prompting*.<sup>2</sup> Med utgangspunkt i skolens fag og lærernes undervisningspraksiser har man prøvd ut slike tilpassede versjoner ved flere skoler, og dette arbeidet er under kontinuerlig utvikling. I utprøvingen legges det vekt på at undervisningsoppleggene skal inneholde flere ulike former for interaksjon med samtalerobotene, det kan være: *elev* ⇔ *KI*, *elev* ⇔ *elev* ⇔ *KI* eller *lærer* ⇔ *elev* ⇔ *KI* (se Ludvigsen mfl., 2023 for utdypende forklaring).

### Teoretisk rammeverk

Når (G)KI-verktøy skal tas i bruk i skolen, er det avgjørende at et teoretisk perspektiv og analytiske begrep setter premissene for analysen. Sagt med andre ord vil vi bruke et utvalg teoretiske begreper som kan klargjøre hva som skjer i elevenes interaksjon med samtaleroboter. Vi tar her et sosiokulturelt utgangspunkt siden det gir oss analytiske begrep til å forstå sosiale, kognitive og teknologiske aspekter ved undervisning og læring i et klasserom. Vi mener dette perspektivet er godt egnet for å forstå bruk av GKI i klasserommet. Dette kommer av at samtaleroboter utgjør noe nytt i etablert klasseromspraksis, og kan skape nye forutsetninger for dialog, undervisning og læring.

Ifølge Olga Dysthe innebærer det sosiokulturelle perspektivet å legge vekt på at «kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst» (Dysthe, 2001, s. 42). Sosiokulturelle tilnærminger ser dessuten på utdanning som en dialogisk prosess hvor elever og lærere samhandler innenfor rammebetingelsene som skolens mandat, verdier og sosiale praksiser utgjør.

Mikhail Bakhtin (1998) understreker hvorfor språk er av avgjørende betydning i denne sammenheng: Alle typer menneskelig virksomhet har en tilknytning til språkbruk. Denne bruken av språk manifesterer seg i spesifikke, individuelle utsagn fra deltakerne innenfor et bestemt anvendelsesområde. Videre hevder Bakhtin at selv om ytringer kan sies å være individuelle, må våre ytringer likevel bære preg av det forfatteren betegner som *dialogiske overtoner*, eller flerstemmighet (Bakhtin, 1998). Det vil derfor være interessant å undersøke om eventuell dialogisk interaksjon

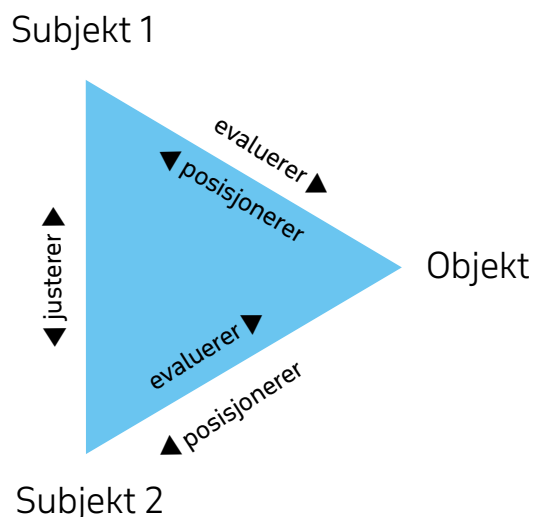
mellom elever, lærere og samtaleroboter. De responser en samtalerobot vil gi, vil være preget av flerstemmighet basert på en underliggende språkmodell som beregner stavelser og dermed ord og setninger basert på tekstlig treningsdata. Samtalerobotene har altså ikke en overordnet tekst- eller kunnskapsforståelse.

I tillegg til menneskers språk, kan en ifølge Roger Säljö (2006) også undersøke rollen tegn og redskaper (eller verktøy) har i menneskelige handlinger, ettersom også disse gjør mennesker i stand til å konstruere mening og betydning. Et særpreg ved såkalte *artefakter* er at de er utformet av mennesker for en bestemt hensikt (Säljö, 2006), men at de over tid kan brukes til flere formål. De konstituerer læringsbetingelser for elevene (Rasmussen & Ludvigsen, 2010).

Samtaleroboter kan være justert og tilrettelagt for en tenkt mottaker (elev på barne- eller ungdomstrinn) før de tas i bruk. Men ettersom GKI genererer innhold basert på beregninger, kan man ikke uten videre si at disse samtalerobotene er designet utelukkende for undervisning og læring. De er mer å betrakte som åpne digitale ressurser. Et sentralt spørsmål er dermed på hvilke måter samtaleroboter som GKI-teknologi kan fungere som verktøy i undervisning og elevers læring.

Basert på den sosiokulturelle tilnærmingen til deltagelse og læring, kan en videre velge å se på elevers interaksjon med GKI-teknologi fra et sociolingvistisk ståsted. John W. Du Bois (2007) fremhever at det å ta stilling er en av de mest fundamentale handlingene vi utfører med språk. Du Bois omtaler det forfatteren kaller «The stance triangle» (stillingstriangel): «Å ta stilling er en offentlig handling utført av en sosial aktør, oppnådd dialogisk gjennom kommunikative midler, der man samtidig evaluerer objekter, posisjonerer subjekt(er) (seg selv og andre) og justerer seg etter andre subjekter» [vår oversettelse] (Du Bois, 2007, s. 163).<sup>3</sup> I figur 1 er Du Bois' generelle rammeverk for stillingstaking oversatt til norsk:

Videre kan stillingstaking ha trekk som Du Bois kaller *epistemiske* eller *affektive*. Et eksempel på epistemisk stillingstaking kan være at et subjekt presenterer seg selv som kunnskapsrik eller ignorant. Affektiv stillingstaking består gjerne av ytringer som rommer adjektiv eller verb som beskriver subjektets følelser knyttet til noe eller noen (Du Bois, 2007). Et eksempel på sistnevnte kan være: «Jeg [subjekt] liker [affektivt verb] samtaleroboten [objekt].»



**Figur 1:** Oversettelse av «The stance triangle». Det å ta stilling er ifølge forfatteren en samtidig prosess der man evaluerer objekter, posisjonerer subjekt(er) [seg selv og andre] og justerer seg etter andre subjekter [Du Bois, 2007, s. 163; Tjønn, 2023, s. 10].

En mulig tilnærming til utprøvingen kan være å undersøke hvordan elevene sammen og hver for seg (subjektene) evaluerer det fagspesifikke innholdet (objektet) samtalerobotene genererer, og dermed posisjonerer seg selv og eventuelt justerer seg etter medelever eller faglærer i bestemte læringsaktiviteter.

### Litteraturgjennomgang

Foreløpige litteratursøk viser et behov for mer empirisk kunnskap om bruk av GKI i en norsk grunnskolekontekst. Vi har identifisert noen få kvalitative undersøkelser knyttet til bruk av GKI i grunnopplæringen (Ludvigsen mfl., 2024).

Chen mfl. (2023) har utforsket bruk av GKI for å støtte læringsarbeidet til ti elever i videregående opplæring. Gjennom intervjuer fortalte elevene at ChatGPT var et praktisk verktøy når de søkte etter informasjon, og når de arbeidet med monotone læringsoppgaver. Forskerne fant imidlertid at elevenes grad av kritisk tilnærming til ChatGPT varierte stort (Chen mfl., 2023).

Ng mfl. (2022) undersøkte hvordan barneskoleelever arbeidet med digital historieskriving (DSW). Forfatterne fant at DSW kunne øve elevene i å anvende kunnskap om

KI for å løse problemer i det virkelige liv – og at DSW dermed kan fungere som stillas for å styrke særlig de yngre elevenes forståelse av både etiske og tekniske aspekter ved KI (Ng mfl., 2022).

Ludvigsen mfl. (2023) undersøkte hvordan et utvalg studenter på bachelornivå ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet (UiO) interagerer med ChatGPT. Forfatterne fant blant annet at GKI kan bli brukt i studieprogram, men identifiserte samtidig utfordringer: Ettersom GKI ikke gir innsyn i produksjonen av kunnskapen som ligger i samtalerobotens tekster, blir betydningen av selvregulering, kryssjekk mot sikre kilder og studentenes forkunnskaper enda viktigere enn før. Det samme gjelder for utvikling av underviseres ekspertise.

Alle de tre studiene viser at GKI kan være produktiv for elever og studenter. Dette forutsetter imidlertid muligheter for tilpasning i teknologisk design, undervisningsopplegg og tett oppfølging av lærere og undervisere.

### Om utprøving og metode

Utprøvingen av Asker kommunes samtaleroboter fant sted i flere ulike klasserom i Asker kommune. Tidlig 2024 besøkte forskere fra LAT-prosjektet fem grunnskoler. Utprøvingen involverte seks lærere og i underkant av 200 elever i 7 ulike klasser. Skolene varierte både når det gjaldt størrelse og sine sosioøkonomiske nærrområder.

I forkant av besøkene hadde lærerne forberedt undervisningsopplegg og enkeltøkter som rommet bruk av samtaleroboter. Forskerteamet tok notater mens de observerte undervisningsøktene, og gjorde i noen få tilfeller video- og lydopptak av konkret interaksjon mellom elever, lærere og samtalerobot. Selv om de observerte øktene først og fremst kan betegnes som undervisning i norskkeller samfunnsfag, støtteundervisning eller en kombinasjon av disse, observerte vi også en time i naturfag. I etterkant av undervisningsøktene gjennomførte vi uformelle samtaler med de aktuelle lærerne. Under disse samtalene fikk lærerne anledning til å legge frem egne perspektiver på de observerte undervisningsøktene.

### To ulike mønstre i elevenes arbeid

Basert på feltnotater og skriftlige elevarbeid i utprøvingen vil vi fremheve to mønstre som utkrystalliserer seg i den observerte undervisningen:

Det ene mønsteret er at flere elever demonstrerte lovende bruk av Askers ulike samtaleroboter. Disse elevene beskrev at samtalerobotene fungerte som en støtte i idémyldringsfaser, språklig bearbeiding og korrekturlesing i form av dialogisk interaksjon. Noen få elever ga uttrykk for at Askers samtaleroboter allerede er en integrert del av deres læringsarbeid både i og utenfor skoletiden. Våre observasjoner bekrefter elevenes utsagn. Disse elevene arbeidet som regel konsentrert med oppgaver og mestret overganger mellom ulike digitale verktøy i bruk. De gjorde dette både i individuelt arbeid og sammen med en mindre gruppe eller en læringspartner. Samtalerobotene var i disse undervisningsoppleggene et verktøy som var i bruk der også andre verktøy ble brukt, eksempelvis bildeprogrammer og skriveverktøy som Word, Google eller Docs.

Betydningen av utdypning gjennom dialog kommer klart til syne i en sekvens der to elever på ungdomstrinnet bruker en samtalerobot rettet mot ernæringsfeltet. Denne interaksjonen er tatt opp på lydbånd. Elevene er kritiske til svaret de fikk på den innledende ledeteksten «Hvor mye mat trenger en elev i løpet av en skoledag?».

Elev 1: «Generelt anbefales det en elev å få et variert kosthold som inkluderer alle de viktige... » Men ... det var jo liksom ikke det jeg spurte om.

Elev 2: Spør en gang til. Jeg vet ikke.

Elev 1: Hvilken ... hvilken ... mengde.

Elev 2: Hva hvis vi prøver å formulere spørsmålet en gang til, mye enklere?

Elevene i utdraget viser gjennom sine ytringer at de tar stilling til introduksjonen i samtalerobotens tekstlige *output*, og justerer egen ledetekst i forsøket på å få et mer konkret svar i retur. Mot slutten av sekvensen konkluderer elevene med at samtalerobotens nye *output* (frukt og grønt i tillegg til vann og et sunt måltid) er mer anvendelig i utformingen av argumenter i kampanjen elevene skulle lage.

Den innledende utprøvingen antydte imidlertid behov for flere justeringer, både i utformingen av undervisningsopplegg og i form av videre justeringer av involverte samtaleroboter. Vi vil i analysen som følger, få frem de

dilemmaer som undervisningsopplegg med GKI-verktøy som regel vil innebære. Basert på det nevnte stillings- triangelet, kan vi beskrive og konseptualisere utfordringer som høyst sannsynlig vil ha gyldighet i de fleste klasserom.

I tillegg til mønsteret beskrevet over observerte vi hos en del elever et helt annet mønster. Det var kjennetegnet ved at elevene gjorde seg få kognitive anstrengelser. Disse elevene verken festet seg ved eller bearbeidet informasjonen fra samtaleroboten til egen tekst. Noen elever posisjonerte seg på utsiden av den fagspesifikke stillingstakingen ved å la være å evaluere det faglige *innholdet* (objektet) i det samtalerobotene produserte av tekst. Disse elevene så istedenfor ut til å ta stilling til tekstens form som noe de ikke behøvde å forholde seg nærmere til. Eksempelvis ble ytringer som dette notert i observasjoner på barnetrinnet:

– Han [samtaleroboten] skriver en bok!

– Det er godt å ikke måtte drive og tenke halve økta.

Tilsvarende ytringer ble også observert på ungdomstrinnet:

– Den skriver for langt.

De aktuelle elevene skrollet raskt forbi eller byttet nettleservindu istedenfor å lese samtalerobotens svar grundig. Flere av elevene gikk heller ikke inn i dialog med samtalerobotene gjennom å skrive ny ledetekst der de kunne ha bedt om kortere eller lettere svar i retur.

I en av de observerte klassene ba læreren elevene om å begrunne hvorfor de «likte» å jobbe med samtaleroboten i den aktuelle timen, som en del av oppsummeringen. Felles for samtlige svar i denne oppsummeringen var at samtalerobotene bidro til å redusere den kognitive belastningen til elevene. En slik bruk vil altså innebære en automatisering av elevenes arbeid.

Samtidig forekom det også andre former for affektiv stillingstaking i tråd med første mulige mønster. En del elever ga som nevnt uttrykk for at de likte samtalerobotens funksjon som sparringpartner og korrekturleser, samtidig som elevene selv bemerket både muligheter og begrensninger som ligger i interaksjonen med samtaleroboter.

I enkelte tilfeller kan en hevde at samtaleroboten ser ut til å utgjøre subjekter i elevenes epistemiske stillingstaking,

nærmere bestemt når elever justerer seg mot samtalerobotens tekstproduksjon. Vi observerte eksempler på både barne- og ungdomstrinnet:

– Jeg skjønner ikke hva han [samtaleroboten som subjekt] sier [spesifikt innhold som objekt].

– Men han [samtaleroboten] påstår det!

Elevene kan altså sies å ytre seg som om samtaleroboten fungerte som sosial aktør. En analyse av lærerens skriftlige plan for timen tilsier at en slik funksjon neppe var tilsiktet. Bruken av samtalerobot var snarere planlagt som del av elevenes arbeid med å utvikle et faglig innhold.

### Empirisk oppsummering

Våre observasjoner tyder på at det er krevende for elevene å engasjere seg i det som kan klassifiseres som en dialog med samtaleroboten. I undervisningsøktenes introduksjon viste flere av lærerne til et tidligere punkt der de skal ha introdusert elevene for de ulike samtalerobotene i forkant av forskersteamets besøk. Hvor mye eksponering, trening eller opplæring elevene hadde fått i bruk av disse, varierte mellom lærere som deltar i prosjektet.

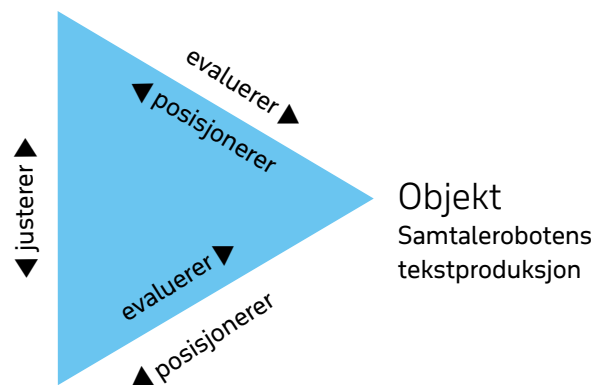
En mulig hypotese er at elevene ennå ikke har utviklet et repertoar for å kunne skille mellom tradisjonelle Internett-søk og bruk av samtaleroboter, men at de ville klart dette bedre hvis de hadde mottatt lærerens eksplisitte modellering over et lengre tidsrom.

### Konklusjoner fra første utprøving

Basert på våre observasjoner og samtaler med lærere og elever så langt, vil vi fremheve noen forhold som kan bidra til å utvikle produktive faglig forløp for elevene med GKI i klasserommet. Lærerne kan eksplisitt modellere hvordan elever kan gå inn i dialog med samtaleroboter. Her kan de eksperimentere med undervisningsopplegg der elevene jobber mer systematisk og parvis med én samtalerobot. En slik tilnærming vil kunne legge til rette for at elevene *sammen* tar stilling til det samtaleroboten produserer av tekst, gjennom å evaluere både form og innhold. Samtidig som de evaluerer, vil elevene kunne posisjonere seg selv og på samme tid justere seg etter læringspartner i arbeidet med teksten (objektet). En slik prosess er illustrert i vårt

modifiserte rammeverk basert på en oversettelse av Du Bois' stillingstriangel i figur 2:

Elev/subjekt 1



Elev/subjekt 2

[Du Bois, 2007, s. 163].

**Figur 2:** Du Bois' rammeverk for stillingstaking, tilpasset elevs bruk av samtalerobot. Rammeverket er her tilpasset at samtalerobotens tekstproduksjon utgjør objektet i elevenes par- og gruppevis stillingstaking.

Aktører i forsknings- og praksisfeltet kan stille flere spørsmål på bakgrunn av figur 2: Hva kjennetegner dialogene mellom elever og samtalerobot når elevene jobber sammen i par? Hvordan kan vi utvikle elevenes kritiske stillingstaking i omgangen med samtaleroboter? Hvordan kan vi planlegge for bruk av samtaleroboter i undervisning og oppgaver uten at elevene kan overlate den kognitive anstrengelsen til GKI-teknologien?

Oppsummert samsvarer utprøvingen med funn i andre undersøkelser av klasserom der flere digitale verktøy brukes (eksempelvis Chen mfl., 2023; Ng mfl., 2022; Ludvigsen mfl., 2024). I planleggingen av undervisningsopplegg vil man i stadig større grad ta høyde for faglig og sosial kontinuitet i læringsforløpene – altså å unngå brudd og for hyppige aktivitetsskifter. Utformingen av undervisningsopplegg vil dessuten måtte romme oppgaver og digitale verktøy (også GKI-baserte) som kan bidra til å utvikle elevs sosiale og metakognitive funksjoner og krav til kognitive anstrengelser.

## Veien videre

I den neste fasen i LAT-prosjektet skal vi undersøke hvorvidt (G)KI-baserte verktøy, slik som samtaleroboter og andre digitale verktøy, kan være en styrke i arbeidet med undervisning og elevers læring. I så fall blir et viktig formål å bidra med didaktiske modeller som kan beskrive hvordan lærere kan benytte disse verktøyene i klasserommet.

## NOTER

- 1 Denne fagartikkelen bygger videre på et utvidet abstrakt innsendt til EARLI SIG-konferansen i Berlin høsten 2024. På bakgrunn av den raske utviklingen i praksisfeltet ser vi et behov for å rapportere observerte mønstre i utprøving av pilotcasene allerede før LAT-prosjektets planlagte hovedutprøving fra høsten 2024.
- 2 «Pre-prompting» vil i denne sammenheng innebære at man tilpasser ledetekst som samtaleroboten må forholde seg til etter skolefag og elevenes alder.
- 3 Sitat fra Du Bois: «Stance is a public act by a social actor, achieved dialogically through over communicative means, of simultaneously evaluating objects, positioning subjects (self and others), and aligning with other subjects, with respect to any salient dimension of the sociocultural field» (2007, s. 163).



»»» **Henrik Tjønn** er stipendiat ved Institutt for pedagogikk ved UiO. Han er utdannet grunnskolelærer med mastergrad i norskdidaktikk og pedagogikk, og har flere års undervisningserfaring fra grunnsopplæringen. Tjønn er spesielt interessert i bruk av KI i undervisning og læring.



»»» **Sten Ludvigsen** er professor i læring og digitalisering ved Institutt for pedagogikk ved UiO. Han har publisert en rekke artikler og andre bidrag internasjonalt og ledet NOU-arbeidet om fremtidens skole (2013–2015). Ludvigsen arbeider nå i prosjektet «Læring i algoritmenes tidsalder», om KI i utdanning.



»»» **Anders Mørch** er professor i pedagogikk og teknologi. Han har doktorgrad i informatikk, har jobbet i over 20 år ved UV-fakultetet på UiO, og er spesialist på blant annet samarbeidslæring i sosiale medier og virtuelle verdener og KI.

## LITTERATUR

- BAKHTIN, M.M.** (1998). *Spørsmålet om talegrenene*. Bergen: Ariadne forlag.
- CASAL-OTERO, L., CATALA, A., FERNÁNDEZ-MORANTE, C., TABOADA, M., CEBREIRO, B. & BARRO, S.** (2023). AI literacy in K-12: a systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 10(1), 17–29. <https://doi.org/10.1186/s40594-023-00418-7>
- CHEN, B., ZHU, X. & DIAZ DEL CASTILLO, H.F.** (2023). Integrating generative AI in knowledge building. *Computers and Education. Artificial Intelligence*, 5, 100184. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100184>
- DU BOIS, J.W.** (2007). The stance triangle. I: R. Englebretson (red.), *Stancetaking in Discourse* (s. 139–182). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- DYSTHE, O.** (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I: O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33–72). Oslo: Abstrakt forlag.
- HWANG, G.-J., XIE, H., WAH, B.W. & GAŠEVIĆ, D.** (2020). Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education. *Computers and Education. Artificial Intelligence*, 1, 100001. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100001>
- KASNECI, E., SESSLER, K., KÜCHEMANN, S., BANNERT, M., DEMENTIEVA, D., FISCHER, F., GASSER, U., GROH, G., GÜNNEMANN, S., HÜLLERMEIER, E., KRUSCHE, S., KUTYNIOK, G., MICHAELI, T., NERDEL, C., PFEFFER, J., POQUET, O., SAILER, M., SCHMIDT, A., SEIDEL, T. & KASNECI, G.** (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- LUDVIGSEN, S., MØRCH, A.I. & WAGSTAFFE, R.B.** (2023). Lett å bruke – vanskelig å forstå. Institutt for pedagogikk. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, UiO. Arbeidsnotat.
- LUDVIGSEN, S. MFL.** (2024) *Kunstig intelligens i skolen: Konseptualisering og litteraturoversikt*. Manuskript innsendt for publisering.
- MERCER, N.** (2004). Sociocultural Discourse Analysis: Analysing Classroom Talk as a Social Mode of Thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137–168.
- MØRCH, A.I., ENGENESS, I., CHENG, V.C., CHEUNG, W.K. & WONG, K.C.** (2017). EssayCritic: Writing to Learn with a Knowledge-Based Design Critiquing System. *Educational Technology & Society*, 20(2), 216–226.
- NG, D.T.K. MFL.** (2022). Using digital story writing as pedagogy to develop AI literacy among primary students. *Computer and Education: Artificial Intelligence* (3).
- RASMUSSEN, I. & LUDVIGSEN, S.** (2010). Learning with Computer Tools and Environments: A sociocultural perspective. I: K. Littleton, C. Wood & J.K. Staarman (red.), *International Handbook of Psychology in Education* (s. 399–433). Emerald Group Publishing Limited.
- SÅLJÖ, R.** (2006). *Læring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen* (S. Moen, Overs.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- TJØNN, H.** (2023). *Design for kritisk refleksjon gjennom en applikasjon. En kvalitativ studie av tidlige brukerperspektiver på tilbakemeldingsverktøy* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. Hentet april 2024 fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/103078>

## En sterk skolepolitisk stemme

»»» Willy Aagre  
**Anna Rogstad. Kampen for en mer praktisk skole**  
*En pedagogisk biografi*

Fagbokforlaget  
 291 sider

AV ANNE RITA FEET  
 LEKTOR

Men førend kvinden kan virke med held i skolen, saa udfordres det efter min mening to hovedbetingelser nemlig: at hun faar en ordentlig uddannelse for sin gjerning og dærnest ikke bliver overlæstet. [...] Begge disse betingelser baseres paa en tredje, og den er, at de avlønnes nogenlunde rimeligt. [s 49–50].

Ordene over kjennes på mange måter aktuelle, men de er formulert av Anna Rogstad allerede i 1878. Rogstad var første kvinne på Stortinget og



et symbol for norsk kvinnekamp, men innflytelsen hennes innenfor pedagogikk og skolepolitikk er mindre belyst. Dette er bakgrunnen for boka *Anna Rogstad. Kampen for en mer praktisk skole. En pedagogisk biografi* skrevet av Willy Aagre, professor emeritus ved Universitetet i Sørøst-Norge. I denne boka setter han særlig søkelys på Rogstads innsats på skolefeltet og tegner samtidig et mangfoldig bilde av mennesket Anna Rogstad.

### Omstridt og respektert – med tusen jern i ilden

Leserne møter Anna Rogstad allerede på forsiden av Aagres bok. Maleren Eyolf Soot presenterer henne stramt oppstilt,

mørkkledd og tilknapet, med et alvorlig ansiktsuttrykk. I 1922 mottok Rogstad kongens fortjenestemedalje i gull, og i 2013 ble hun rangert som «nr. elleve blant Norges hundre viktigste kvinner fra 1814 og framover» [s. 11]. Aagre forteller levende og detaljert om Rogstads virksomhet, verv og mange kampsaker; som leser er det lett å bli både imponert og andpusten. Hun var aktiv, ofte som initiativtaker og styremedlem, i svært mange organisasjoner, slik som Norsk kvinnesaksforening, Norges lærerforening, Norges lærerindoforbund og Centralstyret for de norske folkeskolers barne- og ungdomsboksamlinger, og hun var en sentral aktør i nordisk skolesamarbeid. I tillegg var hun lærer, sensor, skolebestyrer, foredragsholder, lærebokforfatter og stortingsrepresentant, for å nevne noe. Anna Rogstad var dessuten en god strateg og høyt respektert i mange kretser. Samtidig betraktet andre henne som en kontroversiell oppviger og bråkmaker, og hun ble ofte møtt med både taushet, kritikk og «reaksjoner i nesten nedsablende form», som Aagre uttrykker det [s. 99].

### Bakteppet – lek, reisevirksomhet og forskjellsbehandling

Mange faktorer kan ha bidratt til å forme pioneren Anna Rogstad. Aagre trekker fram flere slike, og gjennom detaljerte beskrivelser og personlige refleksjoner, kombinert med sitater fra primærkilder og sepiabrune fotografier, trer Anna Rogstad fram for leseren. Hun hadde ressurssterke foreldre og var yngst i en søskenflokk på fem. Rogstad karakteriserte seg selv som et naturbarn, skriver Aagre, og kaller hennes tidlige opplæring «selvorganisert og uformell» [s. 36]. Omfattende reisevirksomhet i inn- og utland bidro til skolepolitisk inspirasjon. Aagre vektlegger dessuten Rogstads mange likesinnede venner, og biografien har et rikt persongalleri, der Anna Rogstad og hennes kampsaker er omdreiningspunktet.

Leserne får også ta del i samfunnsutviklingen i perioden 1870–1938, og oppleve hvordan ulike levekår, krigshandlinger, økonomiske svingninger og manglende likestilling danner bakteppe for Rogstads engasjement.

### «Idealet er den ordnende frihet»

Anna Rogstad framstår som en fascinerende person, likevel er det nærliggende å spørre om hun har relevans i vår tid. Etter mitt syn er svaret ja. På slutten av sin karriere skrev Rogstad flere artikler der hun fikk fram at «de seirene som opp gjennom årene er vunnet, skyldes et langsiktig og utholdende samarbeid mellom mange lærerinner», og hun vektla at «det vi regner som selvfølgelig rettigheter og muligheter i dag, i sin tid ble kjempet gjennom tross kraftig motstand» [s. 113]. Det er nyttig å bli minnet på! Også mange av Anna Rogstads pedagogiske og skolepolitiske standpunkter er aktuelle i dag. Hun hevdet blant annet at «idealet er den ordnede frihet» – barn skulle lære å disiplinere seg selv [s. 5], og hun la vekt på «barns selv-virksomhet» og arbeidsskoleprinsippet. Lenge før det tverrfaglige temaet «livsmestring og folkehelse» så dagens lys, skrev hun: «Gjennom gymnastik, svømming, vinter- og sommerutflugter faar elevene sans for at bevare sin helse og leve et godt og sunt liv» [s. 232]. Profesjons- og organisasjonsmessig tok Rogstad til orde for prinsipper som står seg godt også i dag, som for eksempel at kollektiv mobilisering og synlighet i offentligheten er det som kan gi gjennomslagskraft [s. 62]. Dessuten jobbet hun utrettelig for likelønn og likebehandling av menn og kvinner. «En skolepolitisk influenser», kaller Aagre henne [s. 277].

Anna Rogstads tydelige og engasjerte stemme bærer helt inn i vår tid. Boka *Anna Rogstad. Kampen for en mer praktisk skole. En pedagogisk biografi* gjør det

interessant å lære denne foregangskvinnen å kjenne og kan bidra til å føre tankene hennes videre til nye generasjoner. For oss som er lærere i dag, er det naturlig å slutte seg til avskjeds-hyllesten hun fikk under Norges lærerindeforbunds tredje landsmøte i Trondheim 1919: «Vi hylder Dem, vi ærer dem og vi takker Dem. På lærerinnenenes vegne uttaler vi for Dem vår dypeste takk» [s. 228].

## Læring og undervisning i ei digital verd

>>> Tonje Stenseth & Morten Oddvik [red.]  
**Læring og undervisning i en digital verden**

Gyldendal  
313 sider

AV KIRSTEN FLATEN  
DOSENT

Bidragstjerne i *Læring og undervisning i en digital verden* er eit solid knippe av lærarar, lærarutdannarar og forskarar, hovudsakleg frå Universitetet i Sørøst-Noreg, men også frå UiO, OsloMet og Nynorsk Pressekontor. Som tittelen på boka viser, er digitalisering og korleis dette vert tatt inn i skulen, det overordna temaet. Det er stor variasjon i kva som vert trekt fram. Papirlesing versus digital lesing; mikrobloggerverktøy for å stimulere til samtale; digitale arbeidsformer for å vareta elevar med synshemming og det å utvikle lytteferdigheiter er eksempel på det som vert tatt opp.

Uansett om digitalisering av utdanninga vil vere positiv eller ikkje for skulen, så er det sikkert at lærarrolla vil vere svært



viktig når det gjeld å administrere undervisningsformer der slike verktøy vert nytta. Konkrete undervisningsopplegg med *Samtavla* viser korleis digital teknologi kan fremme refleksjon og samtaler i elevgruppene. Her er òg eksempel på drøfting av reklame presentert gjennom bilde og lyd, og korleis dette påverkar oss. Bruk av spel har sin naturlege plass i tematikken, og boka viser til bruk av *escape-spel* og korleis desse kan fremme kreativitet, logisk tenking og problemløysing i gruppe.

### Digital risiko

Forfatterane er ikkje blinde for at det kan vere ei utfordring med digitale hjelpemiddel i skulen. Elevane kan fort verte sogne inn i skjermen på mobilen, og Snapchat er gjerne meir interessant enn skulefagleg arbeid. Her vert det nytta omgrep som *digital risiko*, som inneber at dette digitale kan vere noko som stel både tid og konsentrasjon. Ei undersøking viser at elevar som meiner dei sjølv er svært digitalt kompetente, gjerne bruker mykje tid på utanomfagleg aktivitet og endar opp med dårlege faglege resultat. Frå Finland har fallande PISA-resultat blitt forklart med auka bruk av teknologi i klasserommet.

I avslutninga i boka vert det stilt spørsmål om kva digitalisering vi vil ha i skulen i framtida, og svaret vert sjølvstøtt at det veit vi ennå ikkje. Men ny teknologi som vi ikkje kjenner til, vil verte utvikla i framtida, og dei digitale verktøya vi nyttar no, vil utvikle seg vidare. Det vi kan vere samde om, er at skulen vil ha ei viktig rolle i å støtte elevar til god og reflektert bruk av digitale verktøy.

### Læraren framleis den viktigaste ressursen

Boka er ikkje eit forsvarsskrift for digitale verktøy i skulen. Her er argument for at sjølv om Skule-Noreg kan ha nytte av digitale verktøy, så er læraren framleis den største ressursen for elevane. Det gjer at

boka får truverd og tyngde. Boka høver for tilsette i skulen på alle nivå, også for dei som er under utdanning. Andre som arbeider med teknologi, kan ha nytte av teksten, ikkje minst i det å reflektere over digitalisering i skule og samfunn.

## Samiske stemmer i skolen

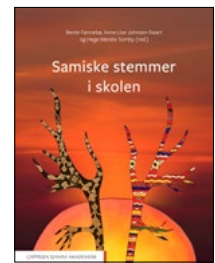
>>> Bente Fønnebo, Anne-Lise Johnsen Swart og Hege Merete Somby [red.]

### **Samiske stemmer i skolen**

Cappelen Damm Akademisk  
227 sider

AV HENRIETTE HARBITZ

Fagboka *Samiske stemmer i skolen* henvender seg til lærere på alle trinn og til alle slags kulturinstitusjoner. Forfatterne har



samisk bakgrunn og underviser ved ulike utdanningsinstitusjoner i Norge. I tillegg til forskning bruker forfatterne sine personlege erfaringer, i yrke og levd liv, som materiale i antologien.

### Kulturforståelse

Hvordan kan lærere og elevar i fellesskap utvikle kulturforståelse og kultursensitivitet? For å kunne undervise i og formidle en kultur som du ikke er en del av, så er det nødvendig å bli klar over dine egne holdninger og hvilke kunnskaper du baserer deg på når det gjelder samisk kultur. Selv om samisk kultur er en del av ditt nærrområde, så trenger ikke det å bety at du har kunnskap om og forståelse for «det samiske».

Boka formidler hvilke konsekvenser koloniseringen av samisk kultur hadde, og



hvordan dette for den enkelte bidro til tap av det samiske språket og kulturell identitet. Kapittelet «Samisk kulturforståelse – inn i skole og utdanning» handler om hvordan man kan bli bevisst på «blikket vi møter hverandre med», og at dette bør bli en del av pedagogens forberedelser. Dette betyr ikke at møtet med lærere og elevers holdninger og «smertepunkter» når det gjelder samisk kultur, trenger å være en tornefull veg, det kan like gjerne bli en interessant dannelsesreise i jakten på kunnskap og forståelse.

I Sannhetskomisjonens omfattende arbeid med kartleggingen av uretten som ble gjort, og i dens anbefalinger om forsoning fokuseres det på at utdanning skal forebygge hets mot samer og bidra til erkjennelsen av hvordan personer med samisk opprinnelse og samisk kultur gjennom historien er blitt krenket. For å redusere fordommer og negative holdninger er det sentralt at man øker den generelle kunnskapen om det samiske i utdanningsløpet helt fra barnehage til høyskole og universitet. Antologien bidrar gjennom sine mange innfallsvinkler til å gi et nyansert bilde, noe som kan hjelpe pedagoger og formidlere til å unngå overforenklinger og etnosentriske og eksotifiserende framstillinger av samisk kultur.

I tråd med ønsket om å gi et sammensatt bilde av Sápmis geografiske og kulturelle mangfold har boka korte og informative kapitler om de samiske språkene og ulik kulturell tilhørighet, blant annet om markasamer, sjøsamer, skoltasamer, sørsamer og den samiske skolen i Oslo. Det å vise det sammensatte bildet er sentralt for å kunne skape en levende og god formidling. Samisk bosetting finner vi jo i realiteten både i og utenfor Sápmis kjerneområder.

Noen artikler er skrevet som personlige essays, mens andre er historiske framstillinger. Samenes immaterielle kultur, representert gjennom samenes tradisjonelle natursyn og biosentriske

verdensbilde, blir sett i forhold til samiske verdier og tenkemåter som er nedfelt i kulturelle uttryksmåter som joik, duodji og samisk fortellertradisjon. Det dreier seg om gjennomgående respekt for naturen, hvor «alt henger sammen med alt». Hvis du for eksempel skal undervise om joik, så blir det ikke nok bare å lytte til joik, man kan sette den i en kontekst med en tradisjonell samisk fortelling eller høre på en rockejoik.

Boka er svært rikt illustrert med visuelle inntrykk fra levesett, samisk kunsthåndverk, duodji og steder, og grafiske framstillinger.

### Forskningsfeltet og samtiden

Mange av artiklene i antologien handler om hvordan for forskningspolitikken har preget livet til flere samiske generasjoner og storsamfunnets kunnskap om samisk kultur. Men den bærer også preg av at den beskriver samtiden mens man står midt i den. Beskrivelsen av medietrykket rundt samenes kamp i for eksempel Fosen-saken, skaper en aktualitet som pedagogene må forholde seg til. Samtidig viser boka hvordan mange unge samer utvikler en identitet og kulturell stolthet, noe som kan inspirere ikke-samisk ungdom til også å se på sin kultur og bakgrunn med stolthet.

### Behovet for en mangfoldig «urfolksdidaktikk»

Bokas ønsker «å synliggjøre hva som ligger i LK 20 og bidra til at dagens skole får kjennskap til urfolksperspektiver». Boka kommer med konkrete forslag til ulike pedagogiske innfallsvinkler, og hvert kapittel avsluttes med refleksjonsspørsmål som kan støtte pedagogene. Dette er en ambisiøs og mangfoldig bok, og den kan leses ut fra ulike behov, både som bakgrunnsstoff til undervisning og som et dannelsesprosjekt. Det er en viktig bok for vår tid.

## Hva er et menneske?

»» Stein Amundsen  
**Myndiggjort og sårbar**  
*Empowerment i arbeid med mennesker*

Cappelen Damm Akademisk  
300 sider

AV KJERSTI DYBVIK  
LEKTOR/FORFATTER

Det tar tid å komme gjennom førsteamanuensis Stein Amundsens bok *Myndiggjort og sårbar*. Ikke fordi den er så lang, men fordi språket til tider



er krevende, samtidig som det jevnlig brytes opp av tabeller og figurer som skal forklare eller understreke innholdet. Temaet hvordan en kan hjelpe den enkelte til å realisere sine ressurser og leve et godt og verdig liv, er i høyeste grad aktuelt for alle som arbeider med mennesker. Men samtidig varierer behandlingen av temaet fra det vitenskapelige til det klisjéfylte.

Det mye brukte begrepet *empowerment* er anbefalt oversatt til *myndiggjøring* av Språkrådet, og det er også denne oversettelsen Amundsen benytter i sin bok. Empowerment-begrepet brukes ellers innenfor en rekke fagfelt, kanskje mest innenfor fysisk og psykisk helse. Men i alle sammenhenger er begrepet knyttet til å gjøre mennesker sterke og myndige. Det handler om å hjelpe mennesker til å ta frie og selvstendige valg i det som angår dem selv.

### En egen myndiggjøringsmodell

Forfatteren har utarbeidet en egen modell, *myndiggjøringsmodellen*, på grunnlag av teoriene om psykologisk

empowerment og helsefremming (salutogenese). Denne modellen blir gjennomgått i bokens andre kapittel. Her beskriver også forfatteren nøye de teoriene han bygger modellen på.

Etter å ha drøftet myndiggjøring fra ulike sider i det første kapittelet: et strukturelt, et rasjonelt og et individuelt perspektiv, setter forfatteren i fokus det som kjennetegner myndighet på et individnivå. Her prøver han å forklare kjennetegn på det myndiggjorte mennesket og understreker at å være myndiggjort ikke er det samme som å være myndig. Å være myndiggjort handler om den subjektive, dynamiske og psykologiske prosessen som preger individets forhold til omverdenen og seg selv.

Enkelt forklart kan myndighetsmodellen beskrives som summen av fire faktorer:

- å oppleve livet som meningsfullt og forståelig
- å oppleve eierskap til egne handlinger og livssituasjon
- å oppleve å mestre oppgaver og aktiviteter ut fra egen kompetanse og ressurser
- å oppleve tilhørighet og fellesskap

Dette er en analytisk modell, og de fire faktorene skal bli forstått som «psykologiske og eksistensielle faktorer (næringsstoffer) som myndiggjøringskraften springer ut fra» [s. 86].

### Å arbeide med seg selv og andre

Videre går forfatteren dypere inn på hver av disse fire faktorene i kapittel 3. Og i tilknytning til myndighetsmodellen har forfatteren også utarbeidet en rekke spørsmål til alle myndighetsfaktorene. Dette er spørsmål en både kan stille seg selv som yrkesutøver, og stille til menneskene en møter i sitt daglige virke som pedagog, helse- og sosialarbeider eller psykolog.

Når en myndiggjør seg selv, skal en møte seg selv med anerkjennelse og verdsetting, understreker forfatteren. En må blant annet hjelpe seg selv til selv-innsikt og personlig utvikling. Akkurat her er det ikke mye annet enn språket som skiller teksten fra de mange selvhjelps-bøkene som i dag finnes på markedet. Bøker som en kan innvende gir mennesker altfor stort personlig ansvar for egen lykke og helse. For å sette det på spissen: Dersom livet ikke tar den retningen du ønsker, er det [kanskje] din egen feil.

For å sitere fra boken:

Det er mange faktorer som påvirker hvordan den enkelte mestrer sine emosjonelle utfordringer [...] Et sentralt aspekt i den forbindelse er om vi behandler oss selv vennlig, støttende og omsorgsfullt, eller overdrevent dømmende, kritisk og nedvurderende [s. 191].

Dette kunne en lest i enhver selvhjelpsbok som finnes på markedet.

Selv om forfatteren har mange referanser til forskere og forskningsartikler her, virker innholdet i dette kapittelet noe overflattisk og lettvent.

### Det sårbare mennesket

Myndiggjøring og sårbarhet henger ifølge forfatteren tett sammen, og dette går som en rød tråd gjennom hele boken. Selve sårbarheten beskrives ut fra tre ulike perspektiv. Det første er *sårbarhet som utsatthet*. Sårbarhet som utsatthet knytter forfatteren til sårbare grupper, altså grupper som er særlig utsatt for ulike utfordringer de ikke kan velge seg bort fra. Det kan være helsemessige, sosiale eller økonomiske forhold. Sårbarhet kan også være en ressurs, mener han, der fellesskap og felles erfaringer kan skape empati og forståelse for andres sårbarhet. Her nevnes det å våge å være åpen og dele sine utfordringer med andre, uten

å være redd for å vise sårbarhet. Sist, men ikke minst, understrekes det at sårbarhet er en del av det å være menneske. Og det trenger vi kanskje ikke å lese i en bok for å vite?

### Litt for mye

Som en praktisk håndbok i møte med mennesker fungerer denne boken ikke. Det er litt for mye som utbroderes i lange, til tider tungt konstruerte, setninger. Som for eksempel:

Dette, [den mørke siden ved menneskenaturen] vil kunne skape et indre psykisk press og en ubalanse i individet som slår ut i umoralske handlinger som ikke er forenlig med det myndiggjorte menneskets natur. [s. 96]

Her brukes i perioder et ganske klisjéfyllt språk med sterke følelsesmessige konnotasjoner. Som leser får en et inntrykk av at egen myndiggjøring, samt vilje til å være åpen om egen sårbarhet, sannsynligvis vil oppleves som livets Lotto-gevinst. Og nettopp derfor legger denne boken, som alle andre selvhjelpsbøker og bøker om mindfulness, et stort ansvar på individets evne til å skape sin egen lykke. Det gjelder bare å ville det sterkt nok.

## Fortell, fortell ...

»» Per Gustavsson og  
Mikael Thomsson  
**Verdifulle fortellinger**

184 sider  
Fagbokforlaget

**AV HALLVARD HÅSTEIN**  
RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Den muntlige fortellingen er trolig den eldste og mest universelle av alle undervisningsmetoder. Boka *Verdifulle fortellinger* er skrevet av Per Gustavsson

og Mikael Thomsson. Forfatterne viser at denne metoden har bruksverdi også i dagens skole. Begge forfatterne er svenske fortellerpedagoger med omfattende erfaringer i å fortelle for barn og unge.

### Globale tekster

Fortellingene er hentet fra hele kloden og lett bearbeidet for å kunne gi mening til unge mennesker i dag. For øvrig er de skrevet på en slik måte at det blir enkelt for lærere å kunne fortelle dem på sin egen måte og tilpasse dem til sin egen klasse.

Hver fortelling har opplysninger om opphavet til innholdet i teksten. Ved flere av fortellingene kan en lese kommentarer som disse: «Denne fortellingen fortelles over hele verden» og «En fortelling som er vanlig i Europa, men som også fortelles i Asia». Og om noen skulle være i tvil, så er også Askeladden med i utvalget, nemlig i denne: «Askeladden og den lille røde grisen». Denne versjonen ble første gang ble nedtegnet i Göteborg i 1926!

Eventyr og fabler er internasjonal litteratur. Derfor kan de bidra til tverrkulturell

forståelse. Kulturer er forskjellige, men denne boka tydeliggjør også verdifelleskapet mellom kulturene.

### Fortellinger for å styrke skolens verdier

Den største delen av boka er viet 34 velvalgte fortellinger. Hver av fortellingene er koblet til én av følgende sju verdier: demokrati; menneskelivets ukrenkelighet; individets frihet og integritet; alle menneskers likeverd; likestilling; solidaritet med andre og respekt for miljøet. Fortellingene er valgt ut primært for å underbygge disse verdiene. Dette er ikke til hinder for at fortellingene også har sin egenverdi, eventyr kan være underholdende.

### Eventyr og varsomhet

Fortellinger har ifølge forfatterne den spesielle egenskapen at de gjør det mulig å nærme seg vanskelige tema på en varsom måte. De skriver:

En fordel med slike fortellinger er at de ofte ikke tar opp for følelsesmessige og dramatiske temaer. Hendelsesforløpet er lagt til en helt annen verden, nemlig fortellingenes, det handler ikke om oss.

Jeg oppfatter dem slik: Mange eventyr kan tilby et beskyttende og trygt samtalerom for det som er vanskelig, men det gjøres da på en litt distansert og varsom måte. Samtidig levendegjør fortellingene, slik at det blir mulig å forstå og kjenne seg igjen i det som blir beskrevet.

### Felles oppmerksomhet

Gustavsson og Thomsson knytter fortellingenes kraft til fortellingenes potensial for å skape felles oppmerksomhet.

Fortelleren stoler på lytterne. Lytterne er som kamerater eller venner som hjelper til med å gjøre fortellingene levende.

Forfatterne mener at hemmeligheten bak fortellingens kraft nettopp har å gjøre med fenomenet *felles oppmerksomhet*.

I fellesskapet retter fortelleren og lytterne all sin oppmerksomhet mot et og samme mål, selve fortellingen, som vibrerer av liv.

### Språklig effektivitet

Maken til den klare og effektive språkbruken som vi finner her, er det er sjelden vi finner i pedagogisk litteratur! På de 20 første sidene får de fram det meste en lærer kan ha nytte av som bakgrunn for å bruke eventyr og fortellinger på en variert og kraftfull måte. Her står det blant annet om: å fortelle selv og på sin egen måte; fortellerkraft; fortellerglede; å jobbe med fortellingene etter at de er fortalt og samtaler med utgangspunkt i elevenes spørsmål.

Her formidles nyttig kunnskap og praktiske tips til undervisningen. Slik inneholder boka ikke bare en utsøkt samling av fortellinger, men også en fortellermetodikk for pedagoger.

### Kan også brukes på høyere trinn

Boka anbefales for alle lærere som kan tenke seg å bruke fortellinger oftere i sitt arbeid. Forfatterne skriver at fortellingene er beregnet primært på elever mellom 6 og 12 år. Jeg tror imidlertid at mange av fortellingene kan brukes også på høyere trinn. Dessuten antar jeg at rektorer og andre skoleledere kan ha nytte av flere av bokas fortellinger, for eksempel når de skal innlede til samtale om vanskelige tema og situasjoner.



# BANORAMA

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

## HVA?

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

## HVEM?

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