

Bedre »» Skole

Nr. 3

2024 Tidsskrift for lærere og skoleledere

Folkehelse
og livsmestring /s. 9

Modernisering av
klassiske verker /s. 48

Oppfølgings-
ordningen / s. 37

Når de røde lampene blinker

Vi har nettopp fått en stortingsmelding som tar for seg 5.–10. trinn i skolen. Titlene i meldingens kapittel 2 gir et bekmørkt inntrykk av status for elevenes læring, motivasjon og trivsel. Vi siterer: «Negativ utvikling i læringsresultater de siste årene», «Økende forskjeller mellom elevene», «Kjønnsforskjeller i læringsresultater og trivsel», «Økende utfordringer i skolemiljøet», «Økende vold i skolen», «Økende skolefravær», «Synkende motivasjon», «Flere strever med å håndtere forventninger og krav». Her blinker altså alle lamper rødt, og tiltaket som foreslås er en mer praktisk skole.

I en undersøkelse blant lærere i regi av Utdanningsforbundet ble lærerne spurt om synspunkter når det gjaldt å gjøre skolen mer praktisk. Lærerne ga uttrykk for at dette var å slå inn åpne dører. Lærerne har lenge sett behovet for å gjøre skolen mer praktisk, de er motiverte, men sier samtidig at det å gjøre undervisningen mer praktisk, er krevende.

En viktig hindring er selvsagt spesialrom som mangler utstyr eller som blir brukt til andre formål på grunn av plassmangel. Likeså mangelen på lærere med relevant utdanning innenfor praktisk-estetiske fag. Men praktisk undervisning er ikke begrenset til spesialrom og spesialkompetanse. Det kan for eksempel være å komme seg ut av klasserommet og utforske omgivelsene. Et eksempel i denne utgaven av Bedre Skole er lærerstudentene som lærer å bruke skolegården i kjemiundervisningen.

De viktigste hindringene for en mer praktisk skole er kanskje ikke først og fremst rom og utstyr, men at en praktisk undervisning er mer krevende å planlegge og gjennomføre enn en ren teoretisk gjennomgang. Det tar tid, og selv om læreplanene er åpne for det meste, så opplever lærerne et press for å komme seg gjennom alle kompetansemålene i læreplanene. En mer praktisk skole vil kreve at noen av kompetansemålene må prioriteres ned.

Kort sagt, en mer praktisk skole krever tid og mot – og modige lærere får man når skoleledelsen støtter og oppmuntrer lærere som er villige til å eksperimentere og ta sjanser.

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

Annonskontakt
 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

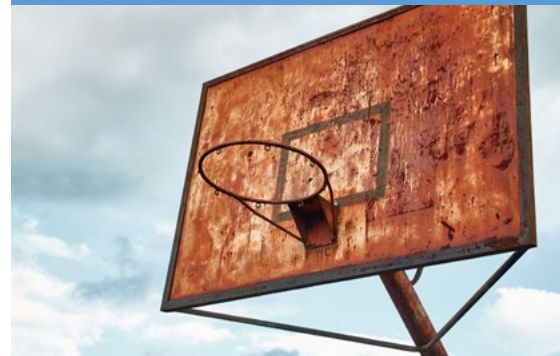


- 4 **Forgrunn**
- 9 **Livsmestring**
Tore Brøyn
- 12 **Lek i skolen – en bedre måte å lære på**
Anne Schjelderup
- 18 **Kjemi i skolegården – hvordan utvide et klassisk laboratoriefag**
Jan Höper, Kirsti Marie Jegstad og Kari Beate Remmen
- 24 **Lærerne mestrer det digitale klasserommet**
Tore Brøyn
- 26 **– Glem læringsanalyser, sats på språkmodeller**
Tore Brøyn
- 31 **Videreutdanning – ingen snarvei til profesjonsutvikling**
Berit Lødding, Cathrine Pedersen, Rønnaug H. Lyckander og Ann Cecilie Bergene
- 37 **Oppfølgingsordningen – en mulighet til forbedring av kommunens skoletilbud**
Trine Monica Myrvold og Øyunn Syrstad Høydal
- 41 **Nye takter for friluftsliv og dans i kroppsøving**
Kristian Abelsen, Rune Snaprud, Cathrine Dunker Furuly og Petter Erik Leirhaug
- 48 **«Modernisering» av klassiske verker**
Hein Eberg Ellingsen
- 55 **Meningsfull bruk av forskning i skolen**
Camilla Gramstad Hagevold
- 61 **Tiltak mot ungt utenforskap – vi vet lite om hva som virker**
Sabine Wollscheid, Jannike Gottschalk Ballo og Lone Wanderås Fossum
- 67 **Innovasjon i skolen – med Guttas Campus som illustrasjon**
Per Tronsmo
- 74 **Gamingklubben – veien tilbake til skolen**
Anne Mai Martinsen og Kirsten Flaten
- 78 **Bokomtaler**



12

Lek i skolen gjør at barn lærer bedre



18

Skolegården som kjemilaboratorium



41

Kroppsøving er også dans og friluftsliv

48

Bør klassiske verker moderniseres?





Halvparten går eller sykler

Drøyt halvparten av ungdomsskoleelevene i Akershus, Buskerud og Østfold går eller sykler til skolen i sommerhalvåret. Omtrent en tredel reiser kollektivt, og 7 prosent blir kjørt.

Nasjonal transportplan fremmer som et mål at 80 prosent av barn og unge i alderen 6–15 år med opptil 4 km skolevei skal gå eller sykle til og fra skolen. Der er vi ikke ennå.

En rapport som Transportøkonomisk institutt (TØI) har skrevet for Viken fylkeskommune i år, viser at vel halvparten av ungdomsskoleelevene går eller sykler til skolen i sommerhalvåret.

30 prosent går i sommerhalvåret, noen flere i vinterhalvåret, noen setter med andre ord bort sykkelen da.

Ungdomsskolejentene går mer enn guttene, og reiser oftere kollektivt, men de blir også oftere kjørt. I sommerhalvåret sykler 30 prosent av guttene, men kun 11 prosent av jentene.

Blant videregåendeelevene blir 9 prosent kjørt til og fra skolen, og 7 prosent

kjører egen bil. Men videregåendeelevene har i gjennomsnitt lengre skolevei enn ungdomsskoleelevene. Derfor reiser også 60 prosent av dem kollektivt.

Tallene overrasker TØI-forsker og seniorrådgiver Ingunn Opheim Ellis: – Det er interessant at vi finner så pass få som kjøres med bil. Vi hadde nok forventet en større andel som ble kjørt eller kjørte selv. □

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



SØVE



Syntetisk samisk

Ved hjelp av talesyntese kan vi nå høre det som blir skrevet på nordsamisk og lulesamisk. Dette er viktig for personer med lese- og skrivevansker eller synsutfordringer.

Det er i en artikkel publisert av UiT Norges arktiske universitet vi kan lese dette. Talesyntese er en funksjon som leser opp teksten du kan se på pc-en din. Talesyntese gjør tekst om til tale, og den blir derfor ofte kalt «tekst-til-tale».

Tre personer har bidratt til den lulesamiske talesyntesen med stemmen sin. Når en lytter lar datamaskinen snakke lulesamisk, kan vedkommende velge mellom en av de tre stemmene.

Nordsamisk talesyntese har eksistert siden 2015, men foreligger nå i en ny og forbedret versjon produsert av Divvun og Acapela. Divvun-prosjektet ligger under UiT Norges arktiske universitet, men ble i sin tid initiert av Sametinget. Divvun samarbeider også tett med Senter for samisk språkteknologi og blir nå finansiert av Kommunal- og distriktsdepartementet. Acapela er et fransk-internasjonalt språkteknologiforetak. □



HØVELBENK
spesialisten

Høvelbenker med kvalitetsfølelse av rang!



Telefon: 481 24 300

E-post: info@hovelbenkspesialisten.no

Webb: www.hovelbenkspesialisten.no

Org. nr: 914 207 851 MVA Føretaksregistret

Sosiale medier gjør unge ulykkelige

Den påvirkningen unge utsetter seg for ved hjelp av sosiale medier, gjør dem ulykkelige. Denne påvirkningen fortrenger tradisjonelle livskvalitetsfremmende nordiske idealer.

Hvorfor? Ungdom begynte å bli betydelig mer materialistiske på 2000-tallet, ifølge Mads Larsen, forsker ved *The Wellbeing Project* ved Universitetet i Oslo, et prosjekt som undersøker hva som påvirker menneskers livskvalitet.

– Mens den norske befolkning generelt har gått i

en mer idealistisk retning de siste 10–15 årene, blir ungdommen mer materialistisk og individualistisk, sier Larsen.

Drivkraften bak holdningsendringene er sosiale medier. De gjør det viktigere med materielle goder, blant annet for å hevde seg i sosiale medier.

Det vi vet om de tradisjonelle nordiske idealene, som natur og friluftsliv, fellesskap, hvordan finne mening i jobben og så videre, er at de fungerer livskvalitetsfremmende. De sosiale mediene driver de unge inn i en konkurranselivsstil der det stilles krav til dem,

og de svarer på kravene med mer materialisme og individualisme, noe som gjør at den livskvaliteten de har fått redusert i møtet med en annen virkelighet, sannsynligvis vil bli ytterligere redusert.

– De unge responderer altså på kravene på en måte som er dysfunksjonell hvis målet deres er å opprettholde livskvaliteten, sier Larsen.

For å avslutte med en konklusjon fra Norsk Monitor: De unge er blitt mindre lykkelige, mens de eldre blir lykkeligere! □



Kroppsøvingsfaget

Uklar læreplan gir tilfeldig vurdering

Læreplanen i kroppsøvingsfaget er så uklar at lærerne blir i tvil om hvordan de skal bruke den. Dermed blir det vanskelig å oppnå en enhetlig vurderingspraksis.

Statistikk fra Utdanningsdirektoratet viser at hver tredje elev har fått 6 til standpunkt i kroppsøving på vg3 i skoleåret 2024, for ti år siden var det bare 14 prosent som fikk denne karakteren. Leder for fagnettverket for kroppsøving i Utdanningsforbundet, Ellen Karin Homdal, mener dette kan være ett av symptomene på at læreplanen er så uklar at en rettferdig og enhetlig vurdering blir vanskelig å oppnå. Hun forteller at dette er et stadig tilbakevendende tema når kroppsøvingslærere møtes for å diskutere faget.

Ifølge Homdal er det for eksempel vanskelig å vite hva slags hensyn man skal ta til elevens forutsetninger i vurderingsarbeidet.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

– I forskrift til opplæringsloven står det at forutsetninger ikke skal inn i vurderingen i fag, men i læreplanen står det at kroppsøving skal stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra elevens egne forutsetninger. Elevens forutsetninger er eksempelvis nevnt eksplisitt i selve kompetansebeskrivelsen på VG3, og slik sett likevel noe man skal ta med i betraktningen når man vurderer, sier hun.

UKLARE KJENNETEGN PÅ MÅLOPPNÅELSE

Et annet problem er, ifølge Homdal, at kjennetegnene på ulike grader av måloppnåelse blir så like at de nesten ikke kan skilles fra hverandre. Kjennetegn på måloppnåelse er ment å skulle veilede lærere ved standpunktvurdering, men i kroppsøvingsfaget er disse kjennetegnene svært lite konkrete og medfører et stort tolkningsrom.

– Hva mener man for eksempel med «samarbeider godt»? Slik dette begrepet blir brukt, så blir det vanskelig for læreren å avgjøre om vi snakker om en lav, middel eller høy måloppnåelse. Dermed får læreren problemer med å gi elevene et godt svar når de for eksempel spør hva som skal til for å oppnå en 5-er i faget, sier hun.

INNSATS, MEN IKKE ALLTID FRAMGANG

Hun viser også til hvordan begrepet «innsats» blir brukt. I læreplanen står det blant annet at «det er et kjennetegn på måloppnåelse at eleven fortsetter å øve, selv om det, innenfor fagets rammer, ikke gir synlige resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling».

– Dette blir veldig rart i en skole der et av hovedprinsippene er at vi skal gi tilpasset opplæring. Innsats som ikke fører til fremgang, er neppe særlig motiverende. Oppgaver skal tilpasses den enkelte, slik at elevene opplever mestring og utvikler sine ferdigheter, sier hun.

Om måloppnåelse i kroppsøvingsfaget

Følgende utdrag fra læreplanen viser hvordan kjennetegnene på grader av måloppnåelse kan være vanskelige å skille fra hverandre [våre uthevelser].

• Lav måloppnåelse:

Eleven **samarbeider** med andre i bevegelsesaktiviteter og **reflekterer på en enkel måte** over hvordan egen medvirkning påvirker andre. Eleven bidrar **til en viss grad** til å løse oppgaver i fellesskapet.

• Middels måloppnåelse:

Eleven **samarbeider godt** med andre i bevegelsesaktiviteter og **reflekterer over** hvordan egen medvirkning påvirker andre.

Eleven bidrar til å løse oppgaver i fellesskapet.

• Høy måloppnåelse:

Eleven **samarbeider konstruktivt** med andre i bevegelsesaktiviteter og **reflekterer over** hvordan egen medvirkning påvirker andre. Eleven bruker egne ferdigheter og kunnskaper til å løse oppgaver i fellesskapet.

[utdrag fra «Kjennetegn på måloppnåelse – kroppsøving vg3»]

VURDERINGSPRAKSIS MÅ DISKUTERES

Homdal ønsker å understreke at kroppsøvningsfaget er et læringsfag og at undervisningen skal planlegges og organiseres på en slik måte at elevene får reflektert, deltatt og øvet gjennom bevegelse. Det handler om læring i, om og gjennom bevegelse, og det må skje i ulike situasjoner og ut fra elevenes egne forutsetninger.

– Mange kroppsøvningslærere etterlyser større mulighet til å kunne diskutere læringsmetoder og vurderingspraksis slik at man kan få en større enighet om hva kompetanse i kroppsøving er, sier hun.

FAGET ER BRA, MEN MÅ EVALUERES

Men selv om læreplanen er vanskelig å tolke, så ønsker hun på ingen måte å gå tilbake til tidligere læreplaner, der man la større vekt på ferdighetstrening og testing.

– Faget, slik det er beskrevet, er bra, men vi trenger en presisering av kompetansemål og en tydeliggjøring av måloppnåelse for å sikre en mer lik vurderingspraksis, sier Homdal. □



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 utrygghet og gjør at mange mister undervisning.

forut.no/skolelopet

Ungdomskomiteen

Unge gutter trener mer

Hele 81 prosent av norske tenåringer sier de trener én eller flere ganger i uka, og andelen har særlig økt blant guttene, ifølge årets Ungdata-undersøkelse.



81 prosent er faktisk det høyeste tallet Ungdata har målt siden oppstarten i 2009, ifølge forskning.no. Forsker og rapportforfatter Anders Bakken ved OsloMet sier til Bedre Skole at «trening» innbefatter all slags trening, enten det er fotball, friidrett, dans eller annet.

Ifølge Bakken er det imidlertid langt flere som trener i treningsstudio enn før. Dette gjelder særlig gutter på ungdomstrinnet, hvor andelen nesten har doblet seg i løpet av ti år – fra 22 til 42 prosent.

– Det er interessant at treningstallene øker i en tid der skjermtiden også er veldig høy, sier Bakken.

Bare siden pandemien har andelen ungdomsskolegutter som trener ukentlig, økt fra 81 til 86 prosent. For gutter i videregående skole er økningen fra 75 til 80 prosent. Anders Bakken har ingen god forklaring på hva økningen skyldes, annet enn at han antar at det å holde seg i form står høyt i kurs hos de unge, og at trening ofte er en sosial aktivitet. □

Norsklæreplan kan skape usikkerhet

Norsklæreplanen av 2020 sier lite om hvilke kunnskaper elevene skal få. Dette kan i verste fall føre til mange forskjellige norskfag, sier UiO-forsker.

Planen kan på sitt beste gi stort pedagogisk handlingsrom til lærerne, men den kan også skape stor usikkerhet og i verste fall skape mange forskjellige norskfag, ifølge forsker Anniken Hotvedt Sundby ved Universitetet i Oslo. Hun er selv både norsklærer og læreplanbyråkrat.

Sundby omtaler norsklæreplanen av 2020 som en læreplan som krever mye av lærerne: – Den krever at lærerne får tid og rom til å samarbeide om et godt og relevant innhold. Samtidig forutsetter den en høy grad av faglig tyngde hos norsklæreren.

En åpen læreplan gir i prinsippet læreren og lærerkollegiet større handlingsrom. Samtidig er lærerne presset på tid. I praksis må de derfor ofte lene seg på valg tatt av andre, sier Sundby. Eksempler på slike valg er de som er tatt hos forlag eller andre kommersielle aktører, eller hos mer eller mindre gode nettsider, eller innholdet i tidligere eksamensoppgaver og nasjonale prøver.

Sundby mener at faget derfor fort kan bli svært forskjellig fra lærer til lærer: – Og det kan i praksis føre til at vi får mange ulike norskfag. Det kan gjøre at elevene går ut av skolen med ulike kunnskaper, ferdigheter og kompetanser, sier hun. □



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Sosial og fagleg læring er ingen motsetnad

I klassar der læraren gjev god støtte til fagleg læring, er relasjonane mellom elevane betre enn i klassar med mindre slik støtte, syner ein forsk studie ved Universitetet i Stavanger.

– Sosiale og faglege læringsaktivitetar i skulen vert ofte sett som to motsetningar. Men denne studien syner at lærarar som gjev god fagleg støtte, også kan vere med på å styrke relasjonane mellom elevane, seier professor Sigrun K. Ertesvåg ved Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger.

Ertesvåg og kollegaene såg nærare på to elevgrupper: Elevar som sjølv rapporterte om psykiske vanskar, og elevar som rapporterte om utagerande åtferd. Elevar i begge gruppene rapporterte om svakare relasjonar til medelevene enn kva andre elevar gjorde. For elevar med psykiske vanskar vart relasjonane til medelevene dårlegare gjennom skuleåret, medan elevar med utagerande åtferd ikkje rapporterte om endringar gjennom året. Begge gruppene rapporterte om svakare støtte frå lærarane enn det medelevene gjorde. Men hos

dei elevane med psykiske vanskar som fekk god støtte til fagleg læring, fungerte dette som ein buffer mot utvikling av dårlege medelevrelasjonar.

– Studien syner såleis at det ikkje treng vere ein motsetnad mellom støtta læraren gjev til faglege læringsaktivitetar, og arbeidet med å skape gode relasjonar i klassen. Ein kan utan tvil arbeide med to tankar i hovudet samstundes, seier Ertesvåg.

Ho legg til: – Samstundes tyder funna på at det er ein føresetnad at støtta til faglege læringsaktivitetar må vere av høg kvalitet for at ho skal fremme gode relasjonar mellom elevane.

Studien *Teachers' instructional support and students' peer relationships in the classroom* har involvert 1306 elevar og 79 klassar og lærarane deira, alle på ungdomstrinnet. □

Livsmestring

– på tide med en presisering

»» Av Tore Brøyn

Temaet folkehelse og livsmestring er så bredt definert at det kan være vanskelig for lærere og elever å vite hva dette temaet skal handle om. LIFE-prosjektet ved Universitetet i Stavanger har som mål å bidra til en mer konsistent forståelse av hva som ligger innenfor i temaet.

Hildegunn Fandrem er leder for prosjektet LIFE som gjennom fokusgrupper, observasjoner og spørreskjema skal utforske dagens praksis og forståelse av folkehelse og livsmestring i skolen.

– Utgangspunktet vårt var at folkehelse og livsmestring er så omfattende og diffust at det er vanskelig å få grep om. Derfor skal vi gå til forskning og praksis for å finne ut hvordan temaet kan blir klarere definert og dermed enklere å praktisere, sier hun.

En kunnskapsbase

Ifølge Fandrem er det spesielt begrepet *livsmestring* som gir de største utfordringene når det gjelder avgrensning og definisjon.

– Vi har gått bredt ut for å finne ut hvordan man bruker begrepet *livsmestring*, eller *life skills*, som er det nærmeste vi kommer begrepet på engelsk.

Forskning på folkehelse og livsmestring

To prosjekter, HeaLS ved Universitetet i Oslo og LIFE ved Universitetet i Stavanger, har slått seg sammen for å finne ut hvordan folkehelse og livsmestring gjennomføres og hvilke effekter innføringen av temaet har hatt. Et tredje prosjekt, EDUCATE ved Universitetet i Oslo, er også trukket inn i samarbeidet.



Hildegunn Fandrem ønsker å bidra til en klarere forståelse av temaet folkehelse og livsmestring. FOTO: LÆRINGSMILJØSENTERET/ELISABETH TØNNESSEN

Vi vet ennå ikke om det vil være mulig å finne fram til noen omforent definisjon av hva dette går ut på, men målet vårt er i alle fall å kunne etablere en kunnskapsbase som gjør det enklere å diskutere hva arbeidet med livsmestring skal bygge på, sier hun.

For mye vekt på individets ansvar

De endelige resultatene fra LIFE vil ikke foreligge før om noen år, prosjektet løper til 2027, men Fandrem har merket seg at debatten rundt temaet særlig har dreid seg om psykisk helse.

– Mange har ment at livsmestring kan komme til å legge for mye vekt på individet, slik at det er den enkelte elev som sitter igjen med ansvaret for både psykisk helse og mestring av hverdagslivet. Jeg tenker derfor at det er viktig å se på kollektivets rolle, og hvilken plass relasjonsbygging og forebygging skal ha, sier hun.

Anbefalingene fra LIFE vil gå til skoleeiere, rektorer og lærere og Fandrem håper dette vil kunne bidra til en bedre informert forståelse og praksis over hele landet.

Effekten av folkehelse og livsmestring

>>> Tekst og foto: Tore Brøyen

Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring har allerede fått virke i skolen i noen år. Nå skal et forskningsprosjekt undersøke hvilken effekt dette tiltaket har hatt. Man vil også prøve å finne ut hvilken måte å undervise på som egner seg best.



Egil Nygaard er leder for HeaLS-prosjekt som sammen med to andre prosjekter, LIFE og EDUCATE, skal utforske og bidra til å forbedre undervisningen i folkehelse og livsmestring.

Folkehelse og livsmestring ble en del av det norske læreplanverket i 2020. Undersøkelser viser at lærere har hatt en positiv holdning til å undervise i dette tverrfaglige temaet, men at de opplever folkehelse og livsmestring som vagt fremstilt i læreplanen. Det fins ingen nasjonale retningslinjer for hvordan skolene skal praktisere folkehelse og livsmestring, og variasjonen er stor når det gjelder hvordan

det blir undervist. Det fins heller ikke karakterer eller eksamener som kan si noe om elevenes utbytte og faglige utvikling, så dermed vet man svært lite om folkehelse og livsmestring har gjort en forskjell.

Mestrer elevene livene sine bedre og har de fått en bedre psykiske og fysisk helse? Og hvilke arbeidsmåter fungerer best? Disse to spørsmålene håper man nå å få svar på.

Henter inn data fra 750 000 elever

HeaLS er en svært omfattende undersøkelse, der man håper å kunne bruke data fra 1000 skoler, 10 000 lærere og 180 skoleeiere. Ifølge lederen for prosjektet, Egil Nygaard ved Universitetet i Oslo, så vil informasjon fra disse dataene deretter bli koblet med data fra 750 000 elever fra eksisterende nasjonale registre og omfattende bakgrunnsinformasjon om elevens utdanning og helse.

Erfaring viser at det ofte er vanskelig å påvise effekt av tiltak i skolen, særlig når det dreier seg om reformer som omfatter alle elever og ikke retter seg mot spesifikke grupper. Men Nygaard tror likevel at denne undersøkelsen vil kunne lykkes i å påvise virkninger av at man har innført folkehelse og livsmestring.

– Grunnen til at det ofte er vanskelig å påvise effekt av tiltak, særlig når det gjelder universelle tiltak, er at

effektstørrelsen per elev er mindre enn om man for eksempel innfører tiltak som retter seg mot spesielt sårbare elever. Derfor må man ha veldig store utvalg for å kunne måle slike størrelser. Men vi har sett at man selv i mindre undersøkelser som går over et kort tidsrom, er i stand til å påvise en viss effekt. Dermed regner vi med at et så omfattende prosjekt som dette, som påvirker undervisning i de fleste fag for alle elever på tvers av 13 klassetrinn, vil kunne påvise enda klarere effekter enn det man har fått til tidligere, sier han.

Samtidig legger han til at det også er forhold som kan gjøre det vanskelig å påvise effekt.

– Det vil alltid være et spørsmål om vi klarer å måle det vi ønsker å måle. Hvordan måler man for eksempel psykisk helse? Er det tilstrekkelig å gå til helseregistrene? De store variasjonene i hvordan faget praktiseres, vil også kunne

gjøre det vanskeligere å påvise effekter. Hvordan summen av disse faktorene blir, vet vi ikke, men jeg er temmelig sikker på at vi kommer til å få ny kunnskap om hva vi har fått igjen ved å innføre folkehelse og livsmestring i skolen, sier han.

Vil måle hva god skoleledelsen betyr

Hva venter han så å finne gjennom denne undersøkelsen?

– Lærerens engasjement og personlige egenskaper, som er kanskje det viktigste bidraget til elevens læring, vil vi neppe klare å måle. Men jeg tror vi kan måle andre viktige faktorer, som for eksempel hva skoleledelsen gjør for å tilrettelegge og støtte sine lærere. Jeg regner med at dette vil støtte resultatene fra andre undersøkelser, nemlig at god ledelse er svært avgjørende, sier han.

Små effekter kan bli viktige

Dessuten minner han om at i et universelt tiltak som dette, som omfatter alle norske elever, så vil selv små effektstørrelser kunne bety viktige bidrag til elevens læring og helse.

– Om vi skulle få som resultat at noen få elever på hver skole blir litt mindre deprimerte gjennom skolegangen, så vil det kunne bety at kanskje 30 000

elever på landsbasis har fått en litt bedre hverdag. Dette vil kunne være et viktig både for elevene selv og for samfunnet, sier han.

Ifølge Egil Nygaard vil de første resultatene bli publisert i 2025. Selve prosjektet vil vare helt til 2028, men det blir en stor jobb å analysere alle de dataene man vil kunne hente fram, så han regner med at det kommer til å bli publisert resultater i lang tid.

Måten å spørre på blir avgjørende

Variasjonen i hvordan folkehelse og livsmestring blir praktisert i skolen, er svært stor. Det kan gjøre det vanskelig å få en oversikt, men samtidig være en fordel når man skal utforske effekten av ulike arbeidsmåter.



Lisbeth Brevik har gjennom EDUCATE-prosjektet observert hva lærere gjør når de underviser i folkehelse og livsmestring. Spektret er stort.

Gjennom klasseromsobservasjoner vet vi en del om hvordan lærere praktiserer faget, forteller leder for EDUCATE-prosjektet, Lisbeth M. Brevik. Her har man observert og videofilmet i 171 klasserom på mellomtrinnet, ungdomstrinnet og i videregående skole.

Det man har sett, er at undervisningen i livsmestring i fagene er svært variert. Mens man kanskje i ett klasserom lærer å føre personlig regnskap i Excel, så konfronterer man i et annet klasserom elevene med et følelsesmes-

sige dilemma: «Hva er den riktige måten å slå opp med kjæresten sin på?». Også mer spontane diskusjoner rundt sosiale forhold på skolen og det å løse konflikter mellom elever vil kunne betraktes som en del av livsmestring.

Når de ulike måtene å trekke inn livsmestring på i fagene

varierer i så stor grad, blir det ifølge Brevik utfordrende å stille spørsmål i en spørreundersøkelse som klarer å fange opp hva som faktisk skjer i klasserommene, og det er nettopp her EDUCATE-prosjektet vil kunne bidra til utformingen av spørreskjemaene som skal brukes i forskningsprosjektene LIFE og HealS.

– Vi sitter inne med viktig informasjon om hvordan lærere har tolket og praktisert livsmestring ut fra læreplanen, og mener derfor å kunne komme med viktige innspill når det gjelder *hva* det kan være relevant å spørre om og *hvordan* spørsmålene bør stilles. Noe av det viktigste er faktisk også *når* det skal spørres. I EDUCATE har vi erfart at lærere raskt kan loggføre informasjon om hvordan de planlegger og faktisk jobber med livsmestring rett før og etter en undervisningstime. Det fungerer derfor svært godt at læreren fyller ut en digital logg i forbindelse med en time, sier Brevik.

UNDERRAPPORTERING

EDUCATE har for øvrig registrert at mye av den undervisningen som skjer i klasserommene, kan falle inn under livsmestring, men uten at læreren nødvendigvis snakker med elevene om det.

– Jeg tror vi vil kunne se en underrapportering når det gjelder i hvilken grad lærere trekker inn livsmestring i faget sitt. På den annen side vil det å delta i forskning rundt dette i seg selv kunne bidra til at lærerne blir mer bevisste på at mye av det de gjør i klasserommet, også kan sees som en del av undervisningen om livsmestring, sier hun.

Lek i skolen

– en bedre måte å lære på

»» Av Anne Schjelderup

Vi har utfordringer i norske skoler, både med faglige resultater, tilfeller av vold og psykisk helse. Kan noe av forklaringen være for dårlige rammevilkår for de yngste elevene?

Skolen skal tilpasses elevenes behov, men mye tyder på at skolen ikke alltid klarer å ta godt nok vare på de yngste elevene. Statistisk sett får de barna som er yngst når de begynner på skolen, dårligere skoleresultater enn andre barn, og de trives dårligere på skolen. Barn født sent på året har også større sannsynlighet enn andre

for å utvikle lav selvtillit og manglende opplevelse av egen kompetanse og mestring (Givord, 2020).

Forskere knytter utfordringene til at det er store forskjeller i modenhet blant 5- og 6-åringene, og at en del av elevene som begynner på skolen, ikke er modne for å sitte stille, ta imot instruksjoner og øve seg på lesing og

skrivning. For å mestre dette må evnen til selvregulering på plass, i tillegg til fysisk modenhet som finmotorikk, øyekontroll og skarpsyn – evner som for mange ikke er ferdig utviklet før i sjuårsalderen (ten Braak mfl., 2018; Wilhelmsen, 2012; Gabrielsen & Lundetrae, 2017). Barn som får et tøft møte med skolen, kan ta med seg negative





erfaringer og læringsmønstre som kan gi dem vansker gjennom hele skoleløpet (Karlstad mfl., 2017; Lillejord mfl., 2015).

Ulikt tempo i modning er først og fremst et skoleproblem. I barnehagen er aldersgruppene blandet, og de eldste barna vil kunne oppleve seg som store og flinke når de hjelper yngre

barn, uavhengig av modenhetsnivå i forhold til aldersgruppen.

De yngstes behov

I kunnskapsoppsummeringen som ligger til grunn for LK20 (Lillejord, 2018), presiserer forskerne at de yngste elevene blant annet trenger

- å få god omsorg og støtte

- å leke
- å kunne medvirke, ta initiativ og oppleve seg selv som aktører

Lek og medvirkning henger sammen, fordi barn i lek kan ta initiativ og oppleve seg selv som aktører. Lek er generelt svært viktig for barns trivsel, utvikling og læring (Gonzalez mfl., 2019; Blair & Raver, 2015). At

barna må få leke fritt og være aktører, innebærer imidlertid ikke at barna bør overlates til seg selv; læreren har fortsatt en viktig rolle. Dersom barna får holde på uten god voksenstøtte, så risikerer man at leken blir gjentakende og mangler utvikling, og at det blir enkeltbarn som får dominere leken (Melaas, 2014).

Aktiv støtte og veiledning fra kompetente voksne for å sikre barns mulighet for lek og samspill med andre barn er svært viktig for å gi alle barn mulighet til å trives, utvikle seg og lære, og for å forebygge utenforskap og psykiske vansker (Brandlistuen mfl., 2015; Brekke Stangeland, 2017; Wilhelmsen mfl., 2021; Alvestad mfl., 2019). Språksvake barn, barn med utviklingsvansker, emosjonelle vansker og atferdsvansker er særlig utsatt for å bli ekskludert fra leken, og dermed fra nettopp den arenaen der de har best mulighet til å utvikle den kompetansen de mangler (Øksendal mfl., 2019; Brekke Stangeland, 2017).

Ved å introdusere barna for erfaring og kunnskap de kan bearbeide i leken, ved å berike leken, ved å engasjere seg eller foreslå nye elementer i leken, kan den bli enda mer lærerik og stimulerende for barna (Rege mfl., 2018; Fisher mfl., 2013; Brekke Stangeland, 2017). Blant forskere er det stadig sterkere konsensus om at barn lærer best når egeninitiert frilek kombineres med veiledet lek. Veiledet lek innebærer at personalet har tilrettelagt lekemiljøer, skjærer lek mot avbrytelser, beriker leken med nye ideer og elementer, hjelper alle barn inn i leken og deltar i utforsking, samspill, samtale og lek sammen med barna (Fisher mfl., 2013; Yogman mfl., 2018; Løken, 2024).

Evalueringen av seksårsreformen kan tyde på at en del lærere ikke har god nok bevissthet rundt hvilken

rolle leken har for barns språklige, kognitive og sosiale utvikling, og hvor viktig det er med god tilrettelegging og støtte fra voksne. De ser lek som noe barna kan gjøre i friminuttene før man «setter i gang med det som faktisk skal skje» (Bjørnstad mfl., 2023). Selv om noen studier viser at leken er et bærende element i pedagogikken i første og andre klasse, viser andre at den leken som det gis rom for i undervisningstiden, stort sett styres, planlegges og tilrettelegges av læreren. Elevene selv sier det er lærerne som bestemmer hva de kan leke, uavhengig av hva barna liker å leke eller ikke. Aktiviteter lærerne definerer som lek, oppfattes ikke alltid som lek av barna (Bjørnstad mfl., 2023).

Skolens rammer for lek og medvirkning

Barn i denne alderen har et særskilt behov for lærere som er lydhøre og fleksible i dialogisk samspill med barna. Det forutsetter handlingsrom og mulighet for etablering av trygge relasjoner, både mellom barn og voksne og barn imellom (Lillejord, 2018). Så hvilke rammer har skolen for å sikre barn omsorg og mulighet for lek og medvirkning?

La oss ha som utgangspunkt at både barnehagen og skolen har kompetente lærere som vil barna vel. Det som skiller skolen og barnehagen som institusjon, er blant annet:

- rammer: krav til lokaler, uteområder, utstyr, personaltetthet og kompetanse
- mandat: barnehagens rammeplan og LK20
- institusjonelle tradisjoner: barnesyn, læringssyn og pedagogiske tradisjoner

Når det gjelder rammer, er det krav

om høyere voksentetthet i barnehagen enn i skolen, noe som er viktig for å kunne yte omsorg, gi barna støtte og etablere gode relasjoner. Høy voksentetthet gir også større rom for at barna skal kunne leke og samspille i små grupper med god voksenstøtte, noe som er viktig for inkludering av alle barn (Alvestad mfl., 2019).

Lek tar plass, og lek skaper støy. Samtidig har barn behov for å kunne leke skjermet i rolige omgivelser. Så hva er kravene til plass i en barnehage og i skolen? Barnehagebarn har etter loven dobbelt så stor boltreplass som skolebarn. Som regel har barnehagebarn flere rom de kan bevege seg fritt mellom, slik at støyende lek kan skilles fra lek som må skjermes. Det innebærer mindre behov for struktur og styring, og barna kan fortape seg i leken og ta egne initiativ, fordi leken ikke så lett kommer i konflikt med andre barns behov når det er nok plass og mulighet for skjerming.

I skolen har skoleklassen gjerne kun ett stort rom til disposisjon, og førsteklasinger opplever større begrensninger for leken i skolen enn de opplevde i barnehagen, særlig når de befinner seg innendørs. Mer en halvparten av lærerne oppgir at de ikke legger opp til frilek inne, det blir litt for mye støy (Bjørnstad mfl., 2023). Førsteklassingene forteller videre at det var mye mer å leke med i barnehagen, og det var mange leker de lekte der, som de ikke leker i skolen. (Bjørnstad mfl., 2023).

Når kompetansemål står i veien

Til tross for at barns rett til både lek og medvirkning er spesifisert i LK20, vil jeg argumentere for at barnehagens rammeplan legger et langt bedre grunnlag for at dette kan realiseres i praksis. I barnehagens rammeplan er det ikke kompetansemål for barn,

slik LK20 har for elevene i skolen. Formuleringene i rammeplanen er rettet mot hva barnehagen og barnehagens personale skal gjøre for at barna skal trives og få god støtte i sin utvikling og læring. Ifølge rammeplanen plikter personalet blant annet å støtte og berike barnas initiativ, undring, nysgjerrighet, kreativitet, læringslyst og tiltro til egne evner. Personalet

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock



plikter videre å utfordre barnas tenkning og invitere dem inn i utforskende samtaler og å støtte barna i å ta andres perspektiv, se en sak fra flere synsvinkler og reflektere over egne og andres følelser, opplevelser og meninger. Dette for å nevne noe.

Når barna begynner på skolen, er det en fare for at lærerens oppmerksomhet dreies mot kompetansemålene og hvordan barna skal nå disse, og at dette går på bekostning av barnas interesser og mulighet for utvikling. Også i barnehagen utvikler barn sin kompetanse, tilsvarende det skolebarn gjør, men det skjer gjennom ulike former for stimulering. I barnehagen er det ikke slik at barnas kompetanse er det som skal vise i hvilken grad den voksne har gjort jobben sin.

Med kompetansemål for elevene risikerer man lærerstyrte og målrettede aktiviteter, noe som kan gå på bekostning av elevmedvirkning og lek. Læreplanens overordnede del legger vekt på danning og et helhetlig syn på læring. Men det er i praksis

kompetansemålene elevene, lærerne og skolene vurderes etter. Når lærere opplever krav om at elevene skal nå kompetansemålene, kan de få behov for økt kontroll og dermed behov for å bestemme hva som skal læres, på hvilket tidspunkt og på hvilken måte, og det er grunn til å tro at dette går på bekostning av mer frie aktiviteter og fører til større press på elevene (Lunde & Brodal, 2022, Lillejord mfl., 2018). Lærere sier da også selv at de ikke har nok tid til lek, fordi de opplever press om at undervisningen skal være rettet mot kompetansemålene (Bjørnstad mfl., 2022).

Presset om å prioritere lærerstyrt bokstavn trening fremfor å la elevene medvirke i å utvikle leke- og læringsprosjekter forsterkes ved at skoletiden er inndelt i fag og timer. Det er særlig norsk- og matematikkfaget som har blitt tildelt mange timer i begynneropplæringen, noe Peder Haug opp tar i sin kronikk i Utdanningsnytt 6. mars i år (Haug, 2024). Tradisjonene for undervisning i disse fagene innebærer at det skal være ro og stillesitting med lærerstyrt undervisning, og forskere er bekymret over det overdrevne behovet for disiplin som dette kan føre til.¹

Barn må få lære på egne premisser

Elevmedvirkning er ikke bare et grunnleggende *behov* for de yngste elevene, slik rapporten om de yngste barna i skolen tydelig viser (Lillejord, 2018), det er også en *rettighet*. Likevel forteller de yngste elevene at de ikke får lære ut fra egne interesser og påvirke læringssituasjonen på skolen, slik de fikk i barnehagen (Hølland, mfl., 2021).

Med manglende elevmedvirkning blir det vanskelig å tilrettelegge for en aldersgruppe med et stort spenn i modning. Evalueringen av

seksårsreformen synliggjør at til tross for at mange elever uttrykker at de liker å lære, er det også barn som tydelig uttrykker at det er kjedelig å jobbe og lære på skolen. For noen barn kan dette være uttrykk for at det er vanskelig for dem å lære. For andre igjen kan det være et uttrykk for at de ikke får nok utfordringer i sin læringsprosess (Bjørnstad mfl., 2023).

Når barn selv leker og utforsker, vil de derimot alltid velge aktiviteter innenfor sin egen mestringssone. Barn er nysgjerrige av natur og svært kompetente både til å utforske og lære og til å inngå i dialog og samspill med andre. Barn helt ned i 3–4-årsalderen blir for eksempel mer engasjert når de blir utfordret, og foretrekker bøker spekket med fakta fremfor enkle og overflatiske bøker (Shavlik mfl., 2020).

Lek – en nøkkel til like muligheter

Det er kjent at tidlig innsats lønner seg. Forebygging er som kjent mye mer effektivt enn reparasjon når ting har gått galt. Dette var et viktig argument for seksårsreformen; ved å senke alder for skolestart skulle man sørge for at alle barn fikk samme muligheter. Det er ingenting som tyder på at barn lærer mindre i barnehagen enn i skolen. Barnehagetiden er tvert imot den mest læringsintensive perioden i barns liv (OECD, 2017), og barnehagen har vist seg å være en særlig god arena for barns utvikling og læring. Mens skolen øker sosiale forskjeller (Nordahl, 2023) har barnehagen vist seg å redusere dem (Zachrisson mfl., 2023). Forskere oppfordrer lærere i barnehage og skole til å samarbeide om å utvikle en mer lekbasert undervisning som er tilpasset de første skoleårene (Lillejord, 2018), men et problem er at skoler og barnehager har ulike kompetanseordninger som ikke lett lar seg kombinere.

LITTERATUR

- ALVESTAD, M., GJEMS, L., MYRVANG, E., STORLI, J.B., TUNGLAND, I.B.E., VELDE, K.L. & BJØRNESTAD, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen: rapport fra dybdestudien i det longitudinale forskningsprosjektet Gode barnehager for barn i Norge (GoBaN)* (Bd. 85). Universitetet i Stavanger.
- BJØRNESTAD, E., MYRVOLD, T.M., DALLAND, C.P. & HOLLAND, S. (2022). Hit eit steg og dit eit steg – sakte, men sikkert framover? En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved første klasse. *Skriftserien*, 198–198.
- BJØRNESTAD, E., MYRVOLD, T.M., DALLAND, C.P., HOLLAND, S., ANDERSSON-BAKKEN, E., HÅØY, A., SVANES, I.K. & SUNDTJØNN, T. (2023). *Et blikk inn i første klasserommet: Lek, læring og vennskap. Delrapport II. Skriftserien*.
- BLAIR, C. & RAVEN, C.C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual review of psychology*, 66, 711–731.
- BRANDLISTUEN, R.E., HELLAND, S.S., EVENSEN, L.A., SCHJØLBERG, S., TAMBS, K., AASE, H. & WANG, M.V. (2015). *Sårbare barn i barnehagen – betydningen av kvalitet*.
- BREKKE STANGELAND, E. (2017). The impact of language skills and social competence on play behaviour in toddlers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 106–121. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1266224>
- DIAMOND, A., LEE, C., SENFTEN, P., LAM, A. & ABBOTT, D. (2019). Randomized control trial of Tools of the Mind: Marked benefits to kindergarten children and their teachers. *PloS one*, 14(9), e0222447.
- FISHER, K.R., HIRSH-PASEK, K., NEWCOMBE, N. & GOLINKOFF, R.M. (2013). Taking shape: Supporting preschoolers' acquisition of geometric knowledge through guided play. *Child development*, 84(6), 1872–1878.
- GABRIELSEN, E. & LUNDETRÆ, K. (2017). 11 Indikerer de norske PIRLS-resultatene et behov for å justere retningslinjene for skolestartsalder? I: *Klar Framgang! Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et femtenårs perspektiv* (s. 204–221). Universitetsforlaget Oslo.
- GIVORD, P. (2020). *How a student's month of birth is linked to performance at school* (1993–9019). (OECD Education Working Paper No. 221, Issue.
- GONZALEZ, S.L., ALVAREZ, V. & NELSON, E.L. (2019). Do gross and fine motor skills differentially contribute to language outcomes? A systematic review. *Frontiers in psychology*, 10, 2670.
- HAUG, P. (2024). Ein elevvennleg kunnskapsskule. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/peder-haug-pisa-skole/ein-elevvennleg-kunnskapsskule/392570>
- HOLLAND, S., BJØRNESTAD, E., DALLAND, C.P. & SUNDTJØNN, T. (2021). *Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser – barnehage og første klasse: En arbeidsrapport av litteraturgjennomgang. Skriftserien*, 79–79.
- KARLSTAD, Ø., FURU, K., STOLTENBERG, C., HÅBERG, S.E. & BAKKEN, I.J. (2017). ADHD treatment and diagnosis in relation to children's birth month: Nationwide cohort study from Norway. (Bd. 45, s. 343–349). SAGE Publications Sage UK: London, England.
- LILLEJORD, S., BØRTE, K., HALVORSRUD, K., RUUD, E. & FREYR, T. (2015). Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole. *En systematisk kunnskapsoversikt. Oslo: Kunnskapscenter for utdanning*.
- LILLEJORD, S., BØRTE, K. & NESJE, K. (2018). *De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø*. Kunnskapscenter for utdanning.
- LØKEN, K.V., SANDSØR, A.M.J., BHULLER, M., DRUGLI, M.B., STØRKSEN, I., LEIULFSRUD, H. & TORVIK, F.A. (2024). *Et jevnere utdanningsløp – Barnehage og skole/SFO som innsats mot ulikhet blant barn*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/52d541c8fff94f3b84740a0e260c4597/no/pdfs/et-jevnere-utdanningslop.pdf>
- MELAAS, T. (2014). *Kampen om leken: ansvar og muligheter i barnehagen*. Kommuneforlaget.
- MUENNIG, P., ROBERTSON, D., JOHNSON, G., CAMPBELL, F., PUNGELLO, E.P. & NEIDELL, M. (2011). The effect of an early education program on adult health: the Carolina Abecedarian Project randomized controlled trial. *American journal of public health*, 101(3), 512–516.
- NORDAHL, T. & ØYEN, S. (2023). Sosial ulikhet i skolen. *Paideia*, nr. 25.
- OECD. (2017). *International Early Learning and Child Well-being Study*.
- REGE, M., SOLLI, I.F., STØRKSEN, I. & VO-TRUBA, M. (2018). Variation in center quality in a universal publicly subsidized and regulated childcare system. *Labour Economics*, 55, 230–240.
- SHAVLIK, M., BAUER, J.R. & BOOTH, A.E. (2020). Children's preference for causal information in storybooks. *Frontiers in psychology*, 11.
- TEN BRAAK, D., KLEEMANS, T., STØRKSEN, I., VERHOEVEN, L. & SEGERS, E. (2018). Domain-specific effects of attentional and behavioral control in early literacy and numeracy development. *Learning and individual differences*, 68, 61–71. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.10.001>
- WILHELMSEN, G.B. (2012). *Barns funksjonelle syn. Gir synsvansker som ikke klassifiseres etter ICD-10, behov for tiltak?* Prosjektrapport i Helse direktoratets satsing: «Styrking av rehabiliteringstilbud til mennesker med synshemming 2011».
- WILHELMSEN, T., LEKHAL, R., ALEXANDERSEN, N., BRANDLISTUEN, R.E. & WANG, M.V. (2021). Children's temperament moderates the long-term effects of pedagogical practices in ECEC on children's externalising problems. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(2), 206–223.
- YOGMAN, M., GARNER, A., HUTCHINSON, J., HIRSH-PASEK, K., GOLINKOFF, R. M., BAUM, R., GAMBON, T., LAVIN, A., MATTSO, G. & WISSOW, L. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3).
- ZACHRISSON, H.D., DEARING, E., BORGES, N.T., SANDSØR, A.M.J. & KAROLY, L.A. (2023). Universal early childhood education and care for toddlers and achievement outcomes in middle childhood. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 1–29.
- ØKSENDAL, E., BRANDLISTUEN, R.E., HOLTE, A. & WANG, M.V. (2019). Peer-Victimization of Young Children With Developmental and Behavioral Difficulties—A Population-Based Study. *Journal of Pediatric Psychology*, 44(5), 589–600. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsy112>

Hvis vi ønsker at alle barn skal ha mulighet til å lykkes, må vi ta for oss rammefaktorene i skolen for de yngste elevene og vurdere muligheten for endring.

NOTE

- 1 I artikkelen «Forsker: Skolen i dag skaper flere tapere» publisert på forskning.no 28.08.2018.



»»» **Anne Schjelderup** er førstelektor i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge og underviser ved lærerutdanningene. Hun har bred erfaring fra barnehage, skole og høyere utdanning, og som seniorrådgiver i Kunnskapsdepartementet, der hun blant annet hadde ansvar for utforming av rammeplaner for barnehager og SFO.



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

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

1 Fiskesprell gir penger til innkjøp av sjømat i undervisningen

Dette skoleåret øker vi råvarestøtten med 25%! Råvarestøtten er på kr 50 per elev på mellomtrinnet og kr 80 per elev på ungdomstrinnet. Skolene kan søke støtte en gang per skoleår. Fristen for å søke er 31. desember 2024.

2 Hver skole kan få tilsendt gratis kokebøker og lærerveiledning fra Fiskesprell

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

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

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



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

Fiskesprell er et nasjonalt kostholdsprogram i samarbeid mellom Helse- og omsorgsdepartementet, Nærings- og fiskeridepartementet, Klima- og miljødepartementet og Norges sjømatråd.

Kjemi i skole- gården

– hvordan utvide et
klassisk laboratoriefag



»»» Av Jan Höper, Kirsti Marie Jegstad og Kari Beate Remmen

Uteundervisning i naturfag har ofte som mål å gi elevene naturopplevelser eller at de skal lære om bærekraftig utvikling. Men også kjemiundervisning kan gjennomføres utendørs, gjerne innenfor skolens eget område.

Hver morgen åpner du den *rustne* porten til skolegården, går forbi det nye lekestativet av *aluminium* og ser den *irrgroenne* bronsestatuen foran hovedinngangen. Senere på dagen skal du som lærer ut i naturen sammen med en 9. klasse for at de skal lære om ulike økosystemer. Men først har du en time i laboratoriet, der avangselevne skal gjøre forsøk med kjemiske reaksjoner. Slik var hverdagen vår som naturfaglærere – før vi begynte å ta med klassene våre ut av klasserommet for å lære om kjemi i skolegården i tillegg til i laboratoriet.

Uteundervisning har fått større oppmerksomhet de siste årene, fordi det kan bidra til variasjon i undervisningen, mestring og relevante læringsopplevelser (Frøyland & Remmen, 2019). Det finnes flere store prosjekter som skal hjelpe lærerne til å bruke nærområdet rundt skolen, blant annet ved Naturfagsenteret og Friluftsrådernes Landsforbund. Samtidig finner vi lite forskning rundt kjemi utenfor klasserommet (Ayotte-Beaudet mfl., 2017; Feille, 2017), selv om kjemikunnskaper er avgjørende når vi skal forklare

fenomenene rundt oss og i naturen (jf. læreplanen i naturfag (Kunnskapsdepartementet, 2019)). I denne artikkelen presenterer vi funn fra et forskningsprosjekt ved lærerutdanningene i Oslo og Tromsø som handler om korrosjon i nærområdet.

Mange elever oppfatter kjemi som lite relevant for sitt liv (Broman mfl., 2011; Stuckey mfl., 2013). En slik oppfatning kan forklares med at kjemiundervisning først og fremst har lagt vekt på fagbegrep og kjemiske symboler, uten å integrere dette med elevenes tidligere kunnskap og erfaringer. En slik form for undervisning fører til at mange elever ikke ser hvordan de kan koble det de lærer i kjemiundervisningen, til den verdenen de kjenner utenfor klasserommet. Dette gjelder spesielt forskjellen mellom *makronivået*, det vil si stoffer og reaksjoner vi kan observere, de teoretiske forklaringene knyttet til blant annet atomer på *mikronivået*, samt *symbolnivået*, det fagspesifikke symbolspråket som formler og ligninger (Talanquer, 2011).

For å få en bedre forståelse av hvilke muligheter og utfordringer uteundervisning kan ha, valgte vi å lage et undervisningsopplegg innenfor et tema med stor hverdagsrelevans, *redokskjemi*. Redokskjemi omfatter både synlige og usynlige reaksjoner, for eksempel forbrenningsreaksjoner og reaksjoner i forbindelse med stoffskiftet. Ifølge Goes mfl. (2020) er det flere utfordringer med læring av redokskjemi, blant annet å kunne identifisere ulike reaksjoner, skille mellom makro- og mikronivå og koble kjemiske

reaksjoner til hverdagskontekster. Som lærerutdannere i naturfag har vi erfart at dette også er utfordringer som lærerstudenter møter på.

Gjennomføringen av prosjektet

Forskningsprosjekt vårt ble gjennomført ved to norske grunnskolelærerutdanninger (UiT Norges arktiske universitet og OsloMet – storbyuniversitetet). Undervisningsopplegget ble gjennomført i form av aktiviteter på universitetets campus (som fungerte som «skolegård»). Videodata ble samlet fra studentgrupper som samtykket til å delta, ved at én student per gruppe ble utstyrt med GoPro-kamera.

Lærerstudentene som deltok, hadde blitt introdusert for redoksreaksjoner i et tidligere innføringsemne i naturfag. Før vi startet undervisningsopplegget, ga vi dem beskjed om å repetere grunnleggende definisjoner, begreper og reaksjoner. Selve undervisningsopplegget hadde to mål: Studentene skulle 1) få en dypere forståelse av redokskjemi og en introduksjon til korrosjon i hverdagen, og 2) få erfaring med å være elev i uteundervisning i kjemi, slik at de kunne reflektere over uteundervisning fra et læringsperspektiv. Tabell 1 gir en oversikt over det tredelte opplegget som besto av en introduksjon, et oppdrag og en refleksjon. Detaljene er beskrevet i forskningsartikler som tar for seg de tre fasene i opplegget (Höper mfl., 2022; Jegstad mfl., 2022; Remmen mfl., 2020).

Tabell 1: Beskrivelse av undervisningsopplegget om korrosjon i skolegården

Læringsarena (tidsbruk)	Aktivitet
Del 1	Introduksjon
klasserom	Åpen observasjonsoppgave: Finn og dokumenter redoksreaksjoner ute!
skolegård	Studentene leter etter tegn på eller synlige eksempler på redoksreaksjoner, tar bilder og diskuterer gruppevis eller mellom gruppene.
klasserom	Studentene diskuterer sine funn og forbereder en kort presentasjon.
klasserom	Studentene presenterer og diskuterer i plenum.
Del 2	Oppdraget
klasserom	Driftssentralen presenterer korrosjon som et problem i skolegården og ber studentene utforske dette nærmere og hjelpe til ved å foreslå mulige løsninger.
skolegården	Studentene jobber gruppevis med å undersøke selvvalgte korrosjonstilfeller. Test-kits ble brukt for å finne ut hvilket metall som korroderer, og studentene diskuterte så mulige løsninger.
klasserom	Studentene arbeidet i grupper med å dokumentere korrosjonstilfellene, analysere testresultatene, gi faglige forklaringer og skrive begrunnede anbefalinger for bedre vedlikehold. Resultatene ble så presentert i plenum.
Del 3	Refleksjon
klasserom	Gruppene diskuterte spørsmål rundt sine egne opplevelser fra opplegget, hva de hadde lært, og hvordan dette kunne overføres til fremtidig undervisningspraksis.

I *den første delen* fikk studentene i oppgave å se etter og dokumentere redoksreaksjoner i nærområdet i smågrupper. Studentene skulle bruke smarttelefonen sin til å dokumentere redoksreaksjonene i skolegården, og deretter bruke bildene til å gi en kort presentasjon for klassen i klasserommet. Dette skulle få dem til å koble på forkunnskaper og samtidig gjøre dem bevisste på mangfoldet av redoksreaksjoner i nærområdet.

Hovedfokuset i *den andre delen* lå på problembasert læring, hvor «problemet» kom i form av et fiktivt oppdrag fra driftsavdelingen ved universitetet, som vi formulerte slik:

Universitetet sliter med korrosjon på Campus. Velg ut et tilfelle, gjør nødvendige analyser og gi driftsavdelingen et begrunnet forslag til hvordan dette problemet kunne løses.

Oppdraget ble spesifisert med flere delmål. Først skulle studentene velge seg et tilfelle av korrosjon og finne ut hvilket metall som korroderte. Til dette ble det brukt mobile testsett eller teststrimler, der hensikten var å la studentene øve på praktiske ferdigheter. Deretter skulle de lage en presentasjon til driftssentralen om hvordan dette korrosjonstilfellet kunne reduseres. Dette inkluderte også å forklare den kjemiske prosessen.

I *den tredje delen* reflekterte studentene over erfaringene fra undervisningsopplegget. For å støtte studentene i å reflektere rundt faktorer som har betydning for uteundervisning og læring i kjemi, ga vi dem to sett med spørsmål. Det første settet handlet om deres egne erfaringer med uteundervisning, altså egen reaksjon og opplevelse rundt egen læring. Det andre handlet om studentenes fremtidige undervisningspraksis som lærer, og refleksjon over undervisningspraksiser i naturfag.

Hva vi fant ut

Basert på datamaterialet og de tidligere detaljanalysene (Höper mfl., 2022; Jegstad mfl., 2022; Remmen mfl., 2020), ser vi tre overordnede funn. Studentnavn i sitatene er fiktive.

- *Funn 1: Bruk av skolegården som undervisningsarena gir studentene muligheter til å anvende kjemikunnskap, samtidig som det utfordrer dem.*

I begge de praktiske oppgavene (del 1 og del 2) skulle studentene knytte fagkunnskap til observasjoner av objekter eller fenomener i skolegården. Utdraget nedenfor viser hvordan samtalen gikk i ei gruppe som jobbet med å finne

redoksreaksjoner utendørs i del 1 – finne og dokumentere redoksreaksjoner:

ESPEN: Bil, der er jo en bil. Det er jo forbrenning.

WILLIAM: Ja.

ESPEN: Er ikke det sånn, eh ...

WILLIAM: Fullstendig forbrenning?

WILLIAM: Kanskje eksospotta, da?

[...; gruppa går videre]

WILLIAM: Eh, sånt som snøsmelting?

ESPEN: Det er en fysisk endring, ikke en kjemisk reaksjon.

WILLIAM: Ja, at det kun går fra vann, altså is til gass?

ESPEN: Ja.

WILLIAM: Altså vann.

ESPEN: Ja, en aggregattilstand, ikke en redoksreaksjon.

[...]

WILLIAM: Ja, stemmer det, stemmer.

I dette utdraget ser vi at studentene søkte etter noe i omgivelsene – både naturlige og menneskeskapte elementer – som de kunne koble til kjemikunnskapene de allerede hadde. Da William foreslo snøsmelting, ble han korrigert av Espen. Denne utvekslingen ledet til at de to fikk diskutert forskjellen på kjemisk reaksjon og fysisk forandring. Bredden av studentenes observasjoner omfattet klassiske forbrenningsreaksjoner, eksplosjoner og langsomme redoksreaksjoner som korrosjon, celleånding og fotosyntese (Jegstad mfl., 2022). Tilsvarende diskuterte studentene i del 2 ulike måter å beskytte metallene på, slik som maling, galvanisering og bruk av offeranode (Höper mfl., 2022).

Betydningen av uterommet ble tydelig i diskusjoner blant lærerstudentene. Følgende utdrag er fra en av gruppenes etterarbeid i klasserommet i del 1 av undervisningsopplegget:

IRENE: Se det, liksom, ja. På min skolevei, da. Som jeg går hver dag – aldri tenkt over at det er redoksreaksjoner der, liksom.

RANDI: Og nå kanskje du gjør det ... Og ja – der ja!

IRENE: Ikke sant ... Og tenke mer, ja, selvfølgelig skjer det i fotosyntesen, liksom. Og det er jo at man blir mer bevisst på det, da.

Samtidig som oppgavene i del 1 og 2 ble en øyeåpner, ga flere studenter uttrykk for at aktivitetene var utfordrende. I grupperefleksjonen i etterkant (del 3 i tabell 1), så vi at noen studenter erfarte ubehag i møte med oppdagelsen av egne kunnskapshull.



Foto: Jan Höper

ELLEN: Jeg har hatt kjemi 1 og kjemi 2 fra videregående, så jeg hadde om redoksreaksjoner da. Og vi snakket så vidt om det i fjor da vi hadde sånne oksidasjonstall, og så vidt om det i begynnelsen av dette året. Men merka når vi ble sendt «Finn redoksreaksjoner», så ble jeg sånn ... [Hjelp-grimase]

SANDRA: For vi kan det bare litt sånn mekanisk, liksom.

ELLEN: Ja, så på en måte så syntes jeg at det var litt fint også, å bare bli sendt ut sånn. Og bare «finn redoksreaksjoner», men jeg opplevde at shit, men jeg vet ikke hva en redoksreaksjon er, følte jeg. [...] Okey, jeg kan godt gjøre dette med likninger, men skjønner jeg egentlig hva det er, liksom.

Ellen i utdraget var i utgangspunktet ganske komfortabel med sin teoretiske kunnskap om redoksreaksjoner, men ble satt på prøve når hun måtte anvende den i skolegården. Vi kan relatere studentenes diskusjoner til en studie av Parker mfl. (2013), som viste at opptil 90 prosent av elever kan balansere reaksjonslikninger uten å forstå det sentrale prinsippet av massebevaring. Å få slike utfordringer utenfor klasserommet er derfor viktig for å få en dypere forståelse av teoretiske konsepter.

- *Funn 2: Det er viktig å integrere skolegården og klasserommet, både faglig og fysisk.*

I tillegg til den faglige koblingen mellom klasserommet og utearealene var et premiss i undervisningsopplegget vårt at det skulle være kort avstand mellom skolegården og

klasserommet. I dataene så vi at spesielt studenter med lite forkunnskaper i kjemi var avhengige av å bytte mellom ute-rommet, der de observerte fenomenene, og klasserommet, som de brukte for å diskutere utfordringene og lete etter svar ved hjelp av læreboka. På denne måten fikk studentene innsikt i det faglige problemet, samtidig som de opplevde at det ikke trengs mye forkunnskaper før det er mulig å gjøre undersøkelser utenfor klasserommet. Dette er viktig, fordi mange lærere dropper uteundervisning fordi de er usikre på sin egen kompetanse (Killengreen mfl., 2023).

Kort vei mellom skolegården og klasserommet gjorde det lettere for studentene å diskutere sammenhengene mellom teori og praksis og ga muligheten til spontane undersøkelser, slik vi ser i det neste eksempelet. En gruppe diskuterte i klasserommet, da en student plutselig ble bevisst på sammenhengen mellom test-mulighetene og teorien i boka:

WILLIAM: Det hadde vært sykt, hvis vi fant ut at det var sink! [entusiastisk stemme]

SIMON: Du tenkte rundt nøkkelhullet?

WILLIAM: Ja, og at det beskyttet det. Skal ikke vi finne ut?

SIMON: Da må vi gå ned igjen.

WILLIAM [til en annen gruppe]: Dere som testet sink – var det komplisert?

[Gr. 1 forklarer – akustisk uforståelig, siden William gikk bort fra mikrofonen.]

ROGER: Vi har jo ikke gjort det eksperimentet som støtter vårt forslag.

ESPEN: Nei, men det skal vi gjøre.

Williams interesse, gruppens respons og det faktum at gruppa gikk ut igjen for å gjennomføre eksperimentet, tolker vi som et samspill mellom flere faktorer. Den første er den erfaringsbaserte opplevelsen av fenomenene utenfor klasserommet, som blir ansett som nøkkel for både interessen og den faglige forståelsen (Thorsheim, 2016). Den andre er den fysiske nærheten til skolegården (Ayotte-Beudet mfl., 2017; Mygind mfl., 2019), som i det valgte eksempelet bidro til fleksibilitet med hensyn til å kunne tillate slike egeninitiativ. Den tredje er friheten til å kunne velge det konkrete eksempelet selv.

- *Funn 3: Studentene har ulik oppfatning av hva skolegården kan bidra med som læringsarena.*

Selv om alle grupper deltok aktivt ute, så vi i refleksjonsøkta (del 3, tabell 1) at studentene vurderte uteundervisning i skolegården ganske ulikt (Remmen mfl., 2020).



Foto: Jan Höper

I utdraget nedenfor reflekterer Ellen over hvordan det var å gjøre praktiske undersøkelser i skolegården:

ELLEN: Og så er det jo litt kjekt, for det er jo på en måte et «reelt» oppdrag. Eller litt sånn... Det er jo et reelt problem, og du blir på en måte sendt ut, og du skal være forsker, og du skal ta noen prøver og bare gå rundt på plassen og ha med saltsyre og ta Q-tips der.

Ellens uttalelse om «et reelt problem» tolker vi som at studenten oppfattet oppdraget som realistisk. Ved å samtidig vurdere oppdraget som «kjekt» viser hun at hun opplever dette som personlig meningsfullt. Å vekke nysgjerrighet og interesse i det øyeblikket undervisningen skjer, beskriver Stuckey mfl. (2013) som viktig for at naturfag skal oppleves relevant for den enkelte.

Andre studenter fokuserte på rammefaktorer for uteundervisning og bekymringer knyttet til tid og lokasjon som ikke helt harmonerte med det de nettopp hadde gjort i elevrollen, slik som i dette eksempelet:

ADRIAN: [...] men det er mange skoler i byen [...] som kanskje ikke har så mange gode uteområder å utforske, da. Men hvis du er rett ved en skog og... Hvis du har en skole som er ved fjell, f.eks. Så du har skog, og så har du en annen type skog, og så har du kanskje en myr i nærheten, så har du plutselig mange forskjellige biotoper som du kan gå ut i. Da har du mye variasjon, da.

Til tross for at gruppene hadde erfart kjemirelatert læring i en skolegård midt i en storby, falt Adrian her tilbake til en

forståelse av uteundervisning som er fokusert på naturopplevelser og biologi (Ayotte-Beaudet mfl., 2017). Grunnsynet på læring og undervisning står så sterkt at noen få opplevelser med utekjemi ikke nødvendigvis er nok til å utvide forståelsen for hva uteundervisning kan være.

Det var også noen studenter som mente at elever måtte lære om det faglige før de gikk ut av klasserommet for å undersøke. Dette overrasket oss, ettersom de samme studentene satte pris på selv å bli utfordret til å lære og oppdage noe nytt i skolegården uten for mye teoretisk forberedelse i klasserommet.

Implikasjoner for kjemiundervisningen

Vi har i denne artikkelen sett på muligheter og utfordringer som skolegården gir for å lære kjemi og naturfagdidaktikk.

Fra et *naturfagperspektiv* kan utekjemi med sitt mangfold av fenomener være en tilnærming som utfordrer og utvikler egen forståelse av fagbegreper som *redoksreaksjoner*. Som vi har sett i denne studien, utfordres studentene til å gjøre koblinger mellom teori og de synlige fenomenene ute. Samtidig viser Kirschner mfl. (2006) til hvor viktig det er å gi tilstrekkelig støtte og struktur i åpne oppgaver, ettersom det ofte bare er de faglig sterke studentene som har den nødvendige begrepsforståelsen som skal til for å koble nytt fagstoff effektivt til teori i slike situasjoner. Det er derfor viktig å legge inn støttestrukturer som er tilpasset studentenes varierende forkunnskaper.

For lærerstudenter er den erfaringsbaserte læringen i elevrollen, sammen med muligheten til å reflektere over de didaktiske mulighetene og utfordringene, en viktig forberedelse for å kunne gjennomføre uteundervisning med elever i skolen. Rebar og Enochs (2010) argumenterer for at en slik modellering av uteaktiviteter er naturlig å integrere i naturfagdidaktiske kurs, fordi de overordnede læringsmålene er de samme i og utenfor klasserommet, samtidig som kompleksiteten ved uteundervisning blir synlig for studentene.

Selv om denne studien er gjennomført med lærerstudenter, er undervisningsopplegget overførbart til kjemiundervisning på ungdomsskole og videregående skole, slik vi ser eksempler på i Karlsen mfl. (2022). Ved å la elevene bruke nærområdet i kjemirelaterte temaer kan undervisningen bli mer variert. Kobling av hverdagsfenomener til grunnleggende kjemikunnskaper er heller ikke begrenset til metaller og korrosjon. Andre tema som elever kan utforske utendørs, kan være andre reaksjoner og stoffer, enkle blandinger og faseoverganger.

LITTERATUR

AYOTTE-BEAUDET, J.-P., POTVIN, P., LAPIERRE, H.G. & GLACKIN, M. (2017). Teaching and learning science outdoors in schools' immediate surroundings at K-12 levels: A meta-synthesis. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(8), 5343–5363. doi:10.12973/eurasia.2017.00833a

BROMAN, K., EKBORG, M. & JOHNELS, D. (2011). Chemistry in crisis? Perspectives on teaching and learning chemistry in Swedish upper secondary schools. *NorDiNa*; 1, 7(1), 43–53. doi:10.5617/nordina.245

FEILLE, K.K. (2017). Teaching in the field: What teacher professional life histories tell about how they learn to teach in the outdoor learning environment. *Research in science education*, 47(3), 603–620. doi:10.1007/s11165-016-9519-9

FRÖYLAND, M. & REMMEN, K.B. (2019). *Utvildet klasserom i naturfag*. Universitetsforlaget.

GILBERT, J.K., BULTE, A.M.W. & PILOT, A. (2011). Concept Development and Transfer in Context-Based Science Education. *International Journal of Science Education*, 33(6), 817–837. doi:10.1080/09500693.2010.493185

GOES, L.F., NOGUEIRA, K.S. & FERNANDEZ, C. (2020). Limitations of Teaching and Learning Redox: A Systematic Review. *Problems of Education in the 21st Century*, 78(5), 698–718.

HÖPER, J., JEGSTAD, K.M. & REMMEN, K.B. (2022). Student teachers' problem-based investigations of chemical phenomena in the nearby outdoor environment. *Chemistry Education Research and Practice*. <https://doi.org/10.1039/D1RP00127B>

JEGSTAD, K.M., HÖPER, J. & REMMEN, K.B.

(2022). Using the Schoolyard as a Setting for Learning Chemistry: A Sociocultural Analysis of Pre-service Teachers' Talk about Redox Chemistry. *Journal of Chemical Education*, 99(2), 629–638. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.1c00581>

KARLSEN, S., OLUFSEN, M., HÖPER, J. & KVI-VESEN, M. (2022). *Intføring i kjemi for lærere: Bind 2*. Universitetsforlaget.

KIRSCHNER, P.A., SWELLER, J. & CLARK, R.E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86. doi:10.1207/s15326985sep4102_1

KILLEGREEN, S., LUNDBERG, H., JENS-VOLL, I. & HÖPER, J. (2023). Naturfag utenfor klasserommet fra et Nordnorsk perspektiv. *Nordic Studies in Science Education*, 19(1), 78–96. <https://doi.org/10.5617/nordina.9295>

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2019). Læreplan i naturfag. <https://www.udir.no/lk20/nat01-04>

MYGIND, E., BOLLING, M. & SEIERØE BARFOD, K. (2019). Primary teachers' experiences with weekly education outside the classroom during a year. *Education 3-13*, 47(5), 599–611. doi:10.1080/03004279.2018.1513544

PARCHMANN, I., GRÄSEL, C., BAER, A., NENTWIG, P., DEMUTH, R. & RALLE, B. (2006). "Chemie im Kontext": A symbiotic implementation of a context-based teaching and learning approach. *International Journal of Science Education*, 28(9), 1041–1062. doi:10.1080/09500690600702512

PARKER, J.M., DE LOS SANTOS, E.X. & ANDERSON, C.W. (2013). What learning

progressions on carbon-transforming processes tell us about how students learn to use the laws of conservation of matter and energy. *Educación Química*, 24(4), 399–406. doi:10.1016/S0187-893X(13)72493-5

REBAR, B.M. & ENOCHS, L.G. (2010). Integrating environmental education field trip pedagogy into science teacher preparation. *The inclusion of environmental education in science teacher education*, 111–126.

REMMEN, K.B., JEGSTAD, K.M. & HÖPER, J. (2020). Preservice Teachers' Reflections on Outdoor Science Activities Following an Outdoor Chemistry Unit. *Journal of Science Teacher Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2020.1847967>

SOUDANI, M., SIVADE, A., CROS, D. & MEDIUMAGH, M.S. (2000). Transferring Knowledge from the Classroom to the Real World: Redox Concepts. *School Science Review*, 82(298), 65–72.

STUCKEY, M., HOFSTEIN, A., MAMLOK-NAAMAN, R. & EILKS, I. (2013). The meaning of 'relevance' in science education and its implications for the science curriculum. *Studies in Science Education*, 49(1), 1–34. doi:10.1080/03057267.2013.802463

TALANQUER, V. (2011). Macro, submicro, and symbolic: the many faces of the chemistry "triplet". *International Journal of Science Education*, 33(2), 179–195. doi:10.1080/09500690903386435

THORSHEIM, F. (2016). Erfaringsbasert undervisning. I: F. Thorsheim, S.D. Kolstø & M.U. Andresen (red.), *Erfaringsbasert læring: naturfagdidaktikk*.



»»» Jan Höper

er førstelektor i naturfag- og naturfagdidaktikk ved UiT Norges arktiske universitet, der han underviser

og veileder lærerstudenter for 1.–7. og 5.–10. trinn, og etter- og videreutdanner grunnskolelærere. Han har tidligere jobbet som lektor i naturfag, biologi og kjemi på ungdomstrinnet og i videregående skole i Norge, Tyskland og Italia, samt undervist barn i alle aldrer som museumspedagog.



»»» Kirsti Marie Jegstad

er professor i naturfagdidaktikk ved OsloMet – storbyuniversitetet, der hun underviser og veileder nåværende

og kommende naturfaglærere i kjemi- og naturfagdidaktikk. Jegstad har bakgrunn som lærer i videregående skole, der hun hovedsakelig har undervist i matematikk og naturfag på studieforberedende og yrkesfaglige studieprogram, samt kjemi på studieforberedende og International Baccalaureate (IB).



»»» Kari Beate Remmen

er førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo, med

geofagdidaktikk som forsknings- og undervisningsfelt. Hun har publisert bok og flere artikler om uteundervisning i naturfagene.

Det **digitale** klasserommet – ikke så digitalt som du tror

»»» Tekst og foto: Tore Brøyen

Ut fra debatten rundt digital teknologi i skolen ser man kanskje for seg elever som sitter med nesa i en skjerm hele dagen. Men slik er det ikke i norske klasserom.

Lisbeth M. Brevik og Greta B. Gudmundsdottir har vært med på å utarbeide den 4. rapporten fra EDUCATEs evaluering av fagfornyelsen. Temaet for denne er elevenes digitale kompetanse i fagene i det heldigitale klasserommet. Gjennom videoobservasjoner av 53 klasser på 10. trinn og vg3 kan de slå fast at selv klasserom som kan kalles «heldigitale», preges av variert aktivitet og en stadig vekslning mellom digitale og analoge læringsressurser.

Elevenes ujevne digitale kompetanse

De to forskerne var blant annet overrasket over hvor dårlig det står til med elevenes helt grunnleggende kompetanse innenfor noen viktige områder.

– Vi kan ofte få inntrykk av at den enkelte elev har høyere digital kompetanse enn han eller hun i virkeligheten har, sier Gudmundsdottir.

Lærerne i undersøkelsen opplever at elevene mangler helt grunnleggende ferdigheter når det gjelder å navngi filer, lagre filer på egnet sted, organisere i mapper og gjenfinne dokumenter som allerede er lagret. Dette gjelder også elever som ellers behersker avansert programmering,

bilde- og videoredigering og bruk av KI. Elevenes manglende digitale kompetanse fører til at lærerne bruker mye tid som skulle ha vært brukt til fag, til i stedet å veilede elever som mangler disse grunnleggende digitale ferdighetene.

Det gjør det ikke enklere at bruken av de digitale løsningene varierer, ikke bare mellom klasser, men også fra lærer til lærer. Forskerne tror likevel ikke økt standardisering nødvendigvis er svaret.

– Vi tror heller man bør satse på å lage digitale velkomstkurs på hver enkelt skole, et «slik gjør vi det herkurs». Hvis man arrangerer dette i begynnelsen av skoleåret, så vil man trolig slippe mange av spørsmålene som tar tid fra fagene i løpet av året, sier Gudmundsdottir.

Snever forståelse av digital dømmekraft

Et annet funn fra undersøkelsen er at lærerne har en snever oppfatning av hva som ligger i digital dømmekraft. Man ser at lærerne legger stor vekt på kildekritikk, mens andre deler av digital dømmekraft, som opphavsrett, personvern, etisk og trygg bruk innenfor digital samhandling på nett



Lisbeth Brevik og Greta B. Gudmundsdottir er imponert over hvordan lærere klarer å ta i bruk teknologi på en slik måte at elevene får variasjon og valgfrihet gjennom skoledagen.

og grensesetting, får lite oppmerksomhet.

– Vi innser at lærere ikke kan få til alt på en gang, men vi mener at nå som mye av den digitale teknologien er på plass, og lærerne har lært seg å bruke disse, så er det på tide gjøre digital dømmekraft til et satsingsområde. Vi må få elevene til å reflektere over sine digitale liv både i og utenfor skolen, sier Gudmundsdottir.

Ifølge Gudmundsdottir har man også sett at lærerne har hatt en tendens til å overvurdere hvor mye tid de bruker på digital dømmekraft; de sier de bruker mer tid på dette temaet enn det vi faktisk observerer i undervisningen.

Lærerne bruker handlingsrommet

Den siste observasjonen forskerne har gjort, er at lærere er flinke til å ta i bruk digital teknologi for å gi elevene mulighet til variasjon og valgfrihet.

– Jeg er fascinert av hvor godt lærerne navigerer i en kompleks skole-

hverdag. Det er selvfølgelig forskjeller mellom lærerne, men slik skal det også være. Noen er raske til å kaste seg utpå og ta i bruk ny teknologi, andre gjør først og fremst det som er nødvendig, men skolen bør kunne romme begge typer lærere, sier Brevik.

Når lærerne er så raske til å omstille seg, så har dette ifølge forskerne ikke bare med lærernes digitale kompetanse å gjøre, men også med det som kalles *profesjonsfaglig transformativ kompetanse*.

– Det er kompetansen til å kunne

snu seg rundt og ta tak i det som skjer. Da vil du også kunne ta tak i det digitale som skjer i klasserommet – om det er å benytte KI, eller å vite når du skal velge bort teknologien for den saks skyld, sier Brevik.

Lærere trenger et trygt sted å prøve ut KI

»» Tekst og foto: Tore Brøyn

Udirs kompetansepakke om kunstig intelligens i skolen (KI) ble laget i en fart. Den er stadig forbedret, men terskelen kan fortsatt føles høy for mange lærere.

På NKUL-konferansen i Trondheim i mai i år fortalte direktør i utdanningsdirektoratet (Udir), Morten Anstorp Rosenkvist, hvordan direktoratet har tenkt når det gjelder å utvikle lærernes kompetanse innenfor kunstig intelligens.

Ifølge Rosenkvist så var det ikke tid til å utrede ChatGPT før man måtte handle. Det fantes ikke forskning man kunne støtte seg på, og det var lite å hente når det gjaldt erfaringer fra våre naboland. Det var kort sagt en vanskelig situasjon.

Udirs strategi ble da å støtte sektoren gjennom en kompetansepakke om KI. Strategien var å gå ut med det man hadde og så heller oppdatere og oppgradere etter hvert som man finner mer.

– Mange råd vil være opplagte, men det er greit for de som vet lite, og det er bedre med noen råd enn ingen. KI er ferskvare, heller ofte og relevant en sjelden og omfattende, sa han.

Kompetansepakken er god, men kan bli bedre

Maria Taraldsen er lærer i grunnskolen, og arbeider også med etter- og

videreutdanning innenfor digital praksis i barnehage og skole. Hun har forståelse for at Udir må legge seg midt mellom de som kan svært mye og de som ikke kan noen ting. Hun mener også at kompetansepakken er blitt stadig bedre gjennom de oppgraderingene som har kommet, men hun opplever samtidig at det er noe som mangler.

– Kompetansepakken er konstruert slik at du kan gå gjennom hele trinn for trinn. Spørsmålet er om lærerne føler seg klare til å ta fatt på oppgaven når man har kommet seg gjennom det hele. Jeg tror ikke alle er det, sier hun.

Lærerne trenger å føle seg trygge

Ifølge Taraldsen setter GDPR store krav til sikkerhet, og en lærer som er fersk på området, vil ofte være usikker på om hun er innenfor eller utenfor det som er lovlig og trygt. Da er det viktig at man har et trygt område der man kan være sikker på at det er umulig å gjøre noe galt, for eksempel når man legger inn data.

For en lærer er det viktig å kunne komme raskt i gang og slippe å lete



Maria Taraldsen opplever at mange lærere har behov for trygt rom der de kan eksperimentere med bruk av kunstig intelligens, før de tar det med inn i klasserommet

for mye. Hun tror et enkelt tiltak som for eksempel å supplere videosnuttene i kompetansepakken med korte eksempeltekster, kunne bidra til at flere lærere ville kunne komme i gang med utprøving av KI.

– Målet er ikke å gi ferdige oppskrifter, lærere skal fortsatt ha frihet til å arbeide på sin egen måte. Men de første skrittene er ofte de vanskeligste, og da er det viktig å ha tilgang på et sted der man kan eksperimentere fritt før man tar det med inn i klasserommet, sier Taraldsen.

– Glem læringsanalyser, sats på språkmodeller

Læringsanalysen vil ikke lykkes med sine intensjoner om å skape bedre læring, hevder Odin Nøsen. Han mener språkmodeller som ChatGPT vil være et langt bedre alternativ når det gjelder å tilpasse undervisningen til den enkelte og skape entusiasme i læringen.

»» Tekst og foto: Tore Brøyn

Odin Nøsen er kjent for å ha utviklet *KI i Randabergskolen*, en modell der ChatGPT er blitt modifisert på ulike måter for å kunne fungere i undervisningen. Prinsippet er blant annet å tilrettelegge slik at prateroboten blir en dialogpartner som utfordrer elevene slik at de blir mer bevisste på hva de forstår, og hva de ikke skjønner innenfor et emne. Nøsen mener at dette kommer til å bli et langt mer konstruktivt bidrag til skolen enn den såkalte læringsanalysen, der man henter ut flest mulig opplysninger om elevene for å gi læreren oversikt og tilrettelegge undervisningen for den enkelte. Han tror ikke læringsanalysen har noen fremtid i skolen.

– Når læreren får en mengde data om elevene, så kan det nok gi et

ganske godt bilde av hva en elev får til og ikke får til. Problemet er at læreren aldri får vite *hvorfor* eleven ikke får til disse oppgavene. Dette er det læreren selv som må gå inn og besvare, og da er spørsmålet om de fleste lærere trenger slike analyser i det hele tatt. Jeg tror de fleste lærere vil kunne svare bedre på hvorfor eleven strever, ved å bruke mer tid sammen med eleven og følge prosessen når eleven jobber med oppgavene sine, sier han.

Nøsen mener at læringsanalysen til og med kan være skadelig, ettersom mange lærere vil kunne legge for stor vekt på dataene de mottar om eleven, og at læreren i mindre grad forholder seg til sine egne observasjoner.

– Jeg tror man risikerer at viktige avgjørelser på elevens vegne blir gjort

av algoritmer, og ikke av mennesker. Teknisk er jo dette i så fall et brudd på GDPR, sier han.

Elever liker ikke å bli tittet over skulderen

Nøsen mener dessuten at læringsanalysen møter enda et problem – elevene liker rett og slett ikke å gi fra seg data, de liker ikke at det de gjør av feil, blir observert og lagret.

– Vi ser for eksempel at elever velger å heller gjøre oppgavene utenfor programmet, for så å komme tilbake og bare legge inn de riktige svarene. Slik unngår de å få registrert det de ikke får til, og fremstår på denne måten som flinkere enn de egentlig er. Og dersom læringsanalysen i framtiden skal søke å få enda mer



Odin Nøsen mener skolen i disse dager har fått en ny mulighet til å ta i bruk og utvikle teknologi ut fra sine egne behov.

informasjon om elevene, så tror jeg vi vil se at denne motstanden bare blir større, sier han.

Særlig når det gjelder elevenes ønske om å arbeide anonymt, så mener Nøsen at en fornuftig bruk av språkmodeller kan være et godt alternativ. Praterobotene i *KI i Randabergskolen* har ingen informasjon om eleven på forhånd, og den informasjonen eleven gir fra seg gjennom svarene sine, blir straks glemt når man lukker programmet. Dette gir ifølge Nøsen eleven en

trygghet når det gjelder å eksperimentere og våge å trå feil.

Prateroboten gir eleven den aktive rollen

En annen fordel, sammenlignet med læringsanalyse, er at i prateroboten er det eleven, og ikke læreren, som aktivt forholder seg til tilbakemeldingene fra systemet.

– En forutsetning for bruk av KI i form av språkmodeller er at eleven selv får en aktiv rolle. Elevene må selv

formulere hva de ønsker å vite mer om, eller hva de ikke forstår. Og når de gjør dette, så vil språkmodellen prøve å svare så godt språkmodellen kan. Når da prateroboten kommer med et svar, så kan det godt hende at dette svaret er for vanskelig for eleven. Da må eleven selv finne ut hva det er i det svaret hun ikke forstår, eller hva hun fortsatt lurer på. Hvis elevene er flinke til å uttrykke det de ikke forstår, så vil også KI-en være flink til å gi dem det de trenger. Dette er veldig annerledes

enn læringsanalysen, der elever bare løser oppgaver og ikke forholder seg til analysen, sier han.

Men dette blir jo rett og slett en helt ny måte å forholde oss til dialog på, en ny form for samkvem?

– Ja, men vi kan fortsatt si at det er en dialog som foregår. Og denne dialogen, selv om den ikke er med et annet menneske, så er den en etterligning av en dialog som gjør at elever opplever seg sett og møtt. De opplever en slags god vilje i systemet, uten at det er en person. Dette er i alle fall det vi har observert, men det finnes lite forskning på dette feltet, og jeg skulle gjerne sett at noen forsket mer på dette, sier Nøsen.

Ikke noe system fungerer uten en aktiv lærer

Men Nøsen legger vekt på at dette ikke er et system som kan fungere alene som dialog mellom elev og maskin. Det er svært viktig at læreren er koblet på og veileder eleven underveis.

– Mange elever stopper opp etter det første litt for vanskelige svaret. De er jo vant til å motta for vanskelige svar når de for eksempel har prøvd å søke gjennom Google. Det de trenger, er en lærer som kan hjelpe dem videre ved å spørre: «Forstår du den teksten som står her? Kan du spørre KI-en igjen for å avklare hva du ikke forsto, og få i gang en dialog med KI-en?» Når det skjer, så vil eleven få en reell hjelp med nettopp det de selv opplevde at de ikke får til. En læringsanalyse vil aldri kunne hjelpe deg med dette. Den vil bare vise hva du ikke får til, eller hva får du til, sier Nøsen.

Prateroboter passer ikke for de yngste

Man kan jo lure på om det etisk sett er greit å sette små barn til å kommunisere med en datamaskin og la dem føle at

noen ser dem. Er ikke dette problematisk?

– Jo, og det er jo også derfor vi har sagt at vi tenker at dette er noe vi bruker fra 5. trinn og oppover. Du må være en relativt habil leser og skriver for å kunne bruke denne teknologien. Derfor vil ikke en førsteklasing kunne ha nytte av dette, sier han.

Men selv når elevene kan uttrykke seg skriftlig, så viser det seg ifølge Nøsen at det kan være vanskelig å forholde seg til at det ikke er et menneske, men et dataprogram i den andre enden. Det ser man helt opp til 3. og 4. trinn.

– Og da er det igjen viktig at også læreren forstår at dette er en radikalt annerledes teknologi enn det vi har vært vant til i skolen. Hvis de ikke vet hva denne teknologien går ut på, så risikerer vi at også læreren kan bli lurt til å tro at her er det noen som forstår og kan vurdere eleven, men det kan ikke språkmodeller. Når jeg holder kurs om bruk av prateroboter i skolen, så sier jeg alltid at dere som lærere må forstå hva dette er og ikke er, ellers kommer dere til å gjøre feil, både dere som er skeptiske til dette, og dere som er veldig positive til dette.

En gylden tid for lokale initiativ

Nøsen mener at vi i disse dager befinner oss i en situasjon vi tidligere ikke har sett i skolen når det gjelder bruk av teknologi.

– Veldig ofte har det vært slik at det er noen utenfor skolen som har en teknisk løsning, en programvare eller et eller annet som de har lyst til å pushe på oss. Men nå er det faktisk slik at vi selv har tatt teknologien og tilpasset den til vårt bruk. Dette er noe helt nytt. Det kan selvfølgelig bare være et tidsspørsmål før også dette blir noe som ulike aktører ønsker å selge oss løsninger på – løsninger som vi

ennå ikke har sett, men inntil videre befinner vi oss i en situasjon som er helt unik, og dette bør vi utnytte, sier Nøsen.

Læringsanalysen ikke død allikevel?

Marte Blikstad-Balas, som ledet ekspertgruppen for digital læringsanalyse, syns Nøsen har noen spennende perspektiver på både læringsanalyse og språkmodeller, og mener mye av kritikken hans mot læringsanalyse også ble grundig diskutert i NOU 2023:19.

– Dette er ting jeg stiller meg bak – for eksempel er det god grunn til bekymring over overdreven overvåking av elevene i en skole der overordnet del fremhever verdien av å prøve å feile. Men jeg tror Nøsen har en for snever forståelse av læringsanalyse når han lager et skille mellom læringsanalyser og språkmodeller, sier hun.

Blikstad-Balas mener det er prosessen med å bruke ulike data og analyser av disse for å forstå og forbedre læringsprosesser, som gjør at noe kan kalles *læringsanalyse*. Dermed mener hun at mye av det Nøsen fremhever som positive muligheter ved språkmodeller, kan inngå i det vi kaller læringsanalyse.

– For eksempel kan språkmodeller gi umiddelbare tilbakemeldinger til en elev basert på deres prompt eller input, en kan bruke språkmodeller til å analysere elevtekster over tid og se om det er bestemte mønstre læreren bør følge opp, og chatboter kan bidra med umiddelbar hjelp i ulike oppgavesituasjoner. Alt dette handler om å bruke elevgenerert input for å forbedre læring eller undervisning, og er dermed kan det også inngå i det vi kaller læringsanalyse, sier hun.



Lyst til å jobbe mer med argumentasjon?

På nettsiden «Matematisk argumentasjon i grunnskolen» kan du få inspirasjon og støtte til å komme i gang med argumentasjon med elever.

<https://www.ntnu.no/matematisk-argumentasjon-grunnskolen>

Nettstedet gir deg:

- **Aktiviteter** med beskrivelse av hvordan du kan gjennomføre dem, med oppgaveark og andre ressurser
- **Videoer** fra klasserom
- **Fordypningsmateriale** med tekster og videoer for lærere

Aktivitetene er utviklet og prøvd ut i et samarbeid mellom lærere og forskere i prosjektet ProPrimEd, et NFR-støttet forskningsprosjekt ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU.





Videreutdanning

– ingen snarvei til profesjonsutvikling

»» Av Berit Lødding,
Cathrine Pedersen,
Rønnaug H. Lyckander,
Ann Cecilie Bergene

Det er et mål at videreutdanning skal bidra til utvikling av profesjonsfelleskap, men det er langt fra klart hvordan videreutdanning skal kunne styrke kollektive læringsprosesser. En satsing på nye karriereveier for lærere vil kunne bli en del av løsningen.

Nærmere 65 000 lærere har fått tilbud om videreutdanning gjennom satsingene *Kompetanse for kvalitet* (KfK) og *Yrkesfaglærerløftet* (YFLL) fra 2015 til i dag. Evalueringer viser at deltakerne generelt opplever et tydelig utbytte i form av oppdatert kunnskap, forbedret undervisningspraksis og endret rolleforståelse. Samtidig opplever de i varierende grad at skoleledere og kolleger er interessert i, eller forventer at de deler, det de har lært (Pedersen mfl., 2023; Lyckander og Samuelsen, 2023). Dette er situasjonen ved slutten av videreutdanningen. Hva skjer over tid? Hvilke spor etterlater satsingen på de ulike skolene og i de ulike lærerfelleskapene? Hvilken plass har elevenes læring i dette bildet? Funnene vi presenterer i denne artikkelen, bygger på en oppfølgingsundersøkelse blant deltakere nesten to år etter gjennomført videreutdanning samt flere års spørreundersøkelser til lærere som deltakere i videreutdanninger.

Målsettinger

Et felles hovedmål for de to videreutdanningssatsingene for lærere (KfK og YFLL) er bedre læring for elevene. Et delmål i KfK er at videreutdanningene skal «bidra til kollektiv læring og utvikling av profesjonsfelleskap på

den enkelte skole», står det i strategidokumentet (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 5), der det i beskrivelsene av roller og ansvar for ulike aktører legges vekt på at det må tilrettelegges for at skolene skal kunne utvikle profesjonelle fellesskap.¹ Strategien for YFLL fremhever samarbeid mellom skole og arbeidsliv fremfor profesjonelle læringsfelleskap på skolene, som vilkår for å styrke elevenes læring, men oppfordrer også til videreutdanning i fellesfag for yrkesfaglærere innenfor KfK (Kunnskapsdepartementet, 2015b). Strategien for KfK var rettet mot å oppfylle nye kompetansekrav innen 2025 for lærere som underviser i norsk, matematikk og engelsk, som ellers ville være truet av «avskilting»², men denne bestemmelsen gjaldt ikke for yrkesfaglærere. KfK-strategien oppfordrer også til samarbeid om planlegging av videreutdanning i andre fag (enn norsk, matematikk og engelsk) og til utvikling av tilbud basert på lokalt definerte behov.

Forslag til ny kompetanseutviklingspolitikk

En annen satsing for å styrke det kollektive profesjonsfelleskapet og utvikle skolen som en lærende organisasjon har vært lærerspesialistordningen med egne stillinger

som lærerspesialister. I tillegg omfattet ordningen tilbud om videreutdanninger som skulle gi deltakerne kompetanse til å sette i gang utviklingsprosesser på egen skole (Lødding mfl., 2021). Ordningen ble avvirket i 2021, men Støre-regjeringen er i gang med å utvikle et nytt system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole. Dette omfatter også karriereveier, slik Utvalget for etter- og videreutdanning i barnehage og skole har anbefalt. Utvalget fremhever videreutdanning som en forutsetning for karriereveier, og vektlegger at alle slike videreutdanninger bør gi kompetanse på skoleutvikling, veiledning inkludert kollegaveiledning og ledelse (NOU 2022: 13). Høringsuttalelser tyder på relativt bred støtte til dette forslaget både fra utdanningsmyndigheter, skoleeiere og organisasjoner. Mange påpeker imidlertid at for at tiltaket skal lykkes, må det være godt forankret i skolen, og det må være utviklet formelle rammer og nasjonale forventninger til hvordan rollen skal utøves.³ I denne artikkelen skal vi drøfte om slike karriereveier, hvor lærere får større ansvar for å lede faglig utviklingsarbeid, kan tenkes å styrke profesjonsfellesskapet og skolens utbytte.

Profesjonsfellesskap for å styrke elevers læring

Det fins en viss støtte i forskningen for at læreres deltakelse i profesjonelle læringsfellesskap kan styrke elevenes læring.⁴ For eksempel viser Vescio mfl. (2008) at det viktigste for elevenes utvikling er at lærerne har et hovedfokus på elevenes læring, og at deres samarbeidsinnsatser er rettet mot å møte elevenes læringsbehov. Tronsmo (2020) gjennomgår forskning som viser at læreres samarbeid også kan sementere og ufarliggjøre uheldig praksis, men at læreres profesjonsfellesskap vil virke positivt inn på elevenes læring så lenge fellesskapet er orientert om læring og de lærende (Tronsmo, 2020). Utvikling av gode profesjonelle fellesskap som styrker elevenes læring, er med andre ord ingen enkel prosess.

Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) tok til orde for at den kollektive dimensjonen ved lærerprofesjonen bør forsterkes og så profesjonsfellesskap som en forutsetning for profesjonalisering innenfra. Dette innebærer i så fall at læreres profesjonalitet utvikles best når læreren tar del i kollektive lærings- og kompetanseutviklingsprosesser. Dermed synes individuell og kollektiv utvikling å være et både-og mer enn et enten-eller.

NIFUs spørreundersøkelser viser at lærere er svært motivert for å bruke et år til videreutdanning på deltid (Pedersen mfl., 2023; Lyckander og Samuelsen, 2023). Undersøkelsene tyder også på at det individuelle utbyttet

for deltakerne er større enn det kollektive (se for eksempel Knutsen mfl., 2022). Det samme viste evalueringen av lærerspesialistutdanningen (Lødding mfl., 2021). Kollektivt utbytte kan forstås som profesjonelt læringsfellesskap, og vi skal se nærmere på hvordan lærestedene som gir videreutdanning, kan stimulere til dette.

Profesjonelle læringsfellesskap og autentisk læring

Kjennetegn ved profesjonelle læringsfellesskap er at man deler normer og verdier, at man har en kollektiv oppmerksomhet om elevenes læring som strekker seg utover testresultater, at dialogen er reflekterende, og at man har en profesjonell tilnærming til praksis og samarbeid (Newman, 1996; Vescio mfl., 2008; Paulsen, 2021; Aas og Vennebo, 2021). For at profesjonsfellesskapet skal kunne styrke elevenes læring, er det viktig at eksisterende praksis utfordres (Lorentzen mfl., 2018). Det vil innebære at noen områder stabiliseres, mens andre videreutvikles (Tronsmo og Nerland, 2018).

Arbeidskravene i videreutdanningene er ment å stimulere til samarbeid og diskusjon på skolene knyttet til kritisk refleksjon over egen opparbeidet praksis samt diskusjon av denne i profesjonsfellesskapet. Dette regnes som avgjørende for utvikling av (ny) praksis (Webster-Wright, 2009; Timperley, 2011). Forholdene der endringen av praksis skal skje, vil påvirke læringen (Webster-Wright, 2009). Dette ligger også til grunn for begrepet *autentisk læring* (Schön, 1987). Lærestedene som gir videreutdanning, kan altså tilrettelegge for at kunnskap utvikler seg i samspill mellom hverdagerfaringer, identifiserte behov og kritisk refleksjon mellom deltakeren og kolleger som deler de samme referansepunktene.

Mange lærere erfarer imidlertid at planlagt utviklingsarbeid på skolen kan bli satt på vent på grunn av stadig nye utviklingsprosjekter og oppmerksomhetsområder (Bergene mfl., 2023). Vi skal i det følgende gi eksempler på hvordan lærere, kolleger og ledere mener vilkårene bør være for at innsikt fra videreutdanningene skal kunne deles og bidra til utvikling av praksis.

Vår undersøkelse

NIFU gjennomførte i 2023 på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet en kvalitativ oppfølgingsundersøkelse av læreres opplevelser og erfaringer nesten to år etter gjennomført videreutdanning innenfor KfK og YFLL (Lødding mfl., 2023).⁵ Et kjernespørsmål var om videreutdanningene blir brukt i kollektive utviklingsprosesser på skolene. Blant informantene var 15 lærere i ungdomsskolen og videregående

skole samt 6 yrkesfaglærere. Mange av de intervjuede lærerne bidro også med skriftlige praksisfortellinger. Vi intervjuet dessuten kolleger av tre og ledere for fem lærere som under det første intervjuet ga inntrykk av å inngå i sterke profesjonelle læringsfellesskap på sine skoler. Med undersøkelsens metode og design kan vi best besvare *hvordan* (mer enn *om*) videreutdanning styrker kollektive læringsprosesser. Resultatene både bekrefter og nyanserer funn i forskningslitteraturen vi har referert, når det gjelder kjennetegn ved velfungerende læringsfellesskap. Dette skal vi utdype i det følgende.

Felles verdisyn

Inkluderende praksis er et av de tverrgående temaene i videreutdanningene for lærere i KfK. Flere lærere mente det er umulig å være lærer uten at man er bevisst på hvordan man kan tilrettelegge undervisningen for sammensatte elevgrupper.

På alle de tre skolene hvor vi intervjuet kolleger av deltakerne og deres nærmeste leder, ser vi at et felles verdisyn ligger til grunn for samarbeidet. Sentralt er en felles forståelse av elevenes behov, det være seg nyankomne unge innvandrere, elever fra nabolag med levekårsutfordringer eller elever med psykiske utfordringer. Det ser ut til at både skolen og lærerne ser det som spesielt viktig å lykkes når de oppfatter at mye står på spill for elevene. Samtidig ser de faren for å slite seg ut hvis de blir stående helt alene: «Vi er nødt til å spille hverandre gode gjennom samarbeid og deling av kunnskap», resonnerer en lærer etter å ha fremhevet betydelige utfordringer blant mange av elevene.

Bevissthet om elevenes læringsbehov

Elevers reaksjoner på undervisningsopplegg er et tema mange av lærerne var opptatt av. De la særlig vekt på elevenes motivasjon og engasjement i vurderinger av hvor vellykket et opplegg hadde vært. Elevaktive arbeidsmåter i matematikk kan vise seg å vekke et engasjement som overrasker både lærere og elever. Å «åpne et vindu for læring» er viktig, men også at eleven skal få vist frem sine kunnskaper. Det er særlig i spørsmål om vurdering vi finner utprøving av alternativer for hvordan elevene kan få vist hva de kan. Dette vitner om at lærerne er oppmerksomme på at læring strekker seg utover testresultater, slik vi har vært inne på.

Blant yrkesfaglærerne finner vi eksempler på at autentisk læring i videreutdanningen bidrar til deling og kollektiv profesjonsutvikling, særlig med drahjelp fra responsen elevene gir på nye undervisningsmåter. Det viste seg at kolleger som først hadde vært lite interessert i ny teknologi som

yrkesfaglæreren hadde testet og utviklet i sin videreutdanning, begynte å engasjere seg når de opplevde at elevene sammenlignet vurderingsformer og etterspurte samme bruk av teknologi. Elevenes tilbakemeldinger kan derfor gi praksisendringer legitimitet og bidra til å utvikle det profesjonelle læringsfellesskapet. Vi finner også tegn til at videreutdanningene bidrar til å endre yrkesfaglærernes forståelse av sin egen rolle i møte med nye læreplaner, der elevmedvirkning og en inkluderende praksis er viktige prinsipper. Rollen dreier seg i mindre grad om formidling og mer om å tilrettelegge for at elevene selv kan velge hvordan de ønsker å utvikle sin kompetanse eller bli vurdert. Det er særlig når lærerne lykkes med å engasjere elevene, at vi ser at de opplever yrket sitt som lystbetont og meningsfullt.

Felles interesser gjør samarbeid lettere

Et tydelig funn i de kvantitative spørreundersøkelsene over flere år er at deltakere i videreutdanninger erfarer at skolens ledelse ikke etterspør det de har lært på studiet. I vår oppfølgingsundersøkelse sa ledere at de kjente seg igjen i dette, men de uttrykte også tillit til at deltakernes nye kunnskap fra videreutdanningene kommer kollegene i faggruppene til gode. Deltakerne selv hadde erfart at kolleger med samme fagbakgrunn var de som var mest interesserte i det de har lært i videreutdanningen, og i hvordan nye undervisningsmåter begrunnes og erfares.

Videre tyder intervjuene på at «hele skolen» ikke alltid er en meningsfull eller relevant arena for samarbeid. Eksempelvis fortalte en engelsklærer at skoleledelsen forsøkte å skape bevissthet om et «vi» som skulle omfatte hele skolen, mens hun fant at det var de andre engelsklærerne som var de mest interesserte og derfor også var de mest meningsfulle samarbeidspartnere for faglig utviklingsarbeid. For mer tverrfaglige studier som profesjonsfaglig digital kompetanse eller andrespråkspedagogikk betyr dette at det blir svært få som inngår i fagfellesskapet, og at det kan være vanskelig å finne samarbeidspartnere for utprøving. Utviklingsarbeid synes med andre ord å forutsette et faglig fellesskap eller felles referansepunkter, slik vi var inne på i omtalen av autentisk læring.

En krevende prosess

En del av lærerne er skeptiske til hvorvidt videreutdanning på en enkel måte vil kunne føre til kollektive læringsprosesser. Flere lærere la vekt på at hvis det skal skje, må det settes av tid til formidling fra studiet, og det må være timeplanlagt. Erfaringen er at få melder seg når det er snakk

om deling av nye innsikter fra videreutdanning i plenum, og at det kan føles vanskelig å bruke av kollegenes tid. En av lærerne la likevel vekt på at det gir større utbytte å lære fra kompetente kolleger enn «felleskolering» under «en ekstern som ikke vet hvordan skolen fungerer». Autentisk læring i form av opplevd relevans og delt, praksisnær innsikt ser ut til å være det avgjørende.

Hvem skal ta ansvaret for videreformidlingen?

I våre intervjuer finner vi at verken deltakere i videreutdanning eller deres ledere har et tydelig bilde av hvordan tilrettelegging for kollektiv profesjonsutvikling med deling og utprøving skal foregå med utgangspunkt i det deltakeren har lært i studiet. Skoleledere er gjerne positive til kunnskapsdeling og viser forståelse for at praksisendring er en prosess som tar tid, og som gjerne styrkes av kollektiv refleksjon og utprøving. De synes imidlertid å være tilbakeholdne når det gjelder å kreve at deltakeren skal bidra. Helst ser de at dette skjer på deltakerens initiativ. Som en leder sier: «Vi har jo sagt ifra at dersom det er noe de ønsker å dele, så si ifra. Da setter vi det opp på agendaen.» Ansvaret for å vurdere om kunnskapen er relevant for resten av kollegiet og for skolen, og hvorvidt man selv er kompetent til å formidle den nye kunnskapen, hviler da på deltakerens skuldre. Som nevnt var deltakere sensitive for et lærerkollegium som ikke viser tilstrekkelig interesse.

Noen skoleledere fortalte om erfaring med kollektiv utvikling som var blitt initiert og opprettholdt ut fra et erkjent behov for styrket kompetanse på et spesifikt område, gjerne i samarbeid med et UH-miljø, men uten at videreutdanning inngikk i dette. En leder så det som avgjørende at det finnes en person som har særlig ansvar for utviklingsarbeidet på skolen, men uten å samtidig ha et personalansvar. Dette kan minne om den tidligere lærerspesialistfunksjonen med ansvar for å initiere kollektivt utviklingsarbeid.

Som vi var inne på, var strategien for KfK blant annet rettet mot at lærere skal oppfylle formelle krav til undervisningskompetanse i norsk, engelsk og matematikk. Våre funn indikerer at disse kravene, i utgangspunktet med trusler om «avskilting», har hatt stor påvirkningskraft. Videreutdanning synes å ha gjort lærere tryggere på at de kunne fortsette å undervise i fag som er avgjørende for deres læreridentitet, eller den har gitt dem større bredde i undervisningsfag. Ledere fremhevet også kompetanseforskriften som en driver for videreutdanning, men innfrielse av kompetansekravene ser ut til å ha fått høyere prioritet hos dem enn mål om kollektiv læring og utvikling av profesjonsfelleskapet.

Så hva har vi lært?

Videreutdanning med studiepoeng kan forstås som et individuelt gode, uavhengig av om den også kommer skolen, kollegene og elevene til nytte. Både informantene og kollegene deres sa de var nysgjerrige på ny innsikt videreutdanning gir tilgang til, og at de verdsatte oppdatert kunnskap som kan tilføre noe nytt til praksis. Vi registrerte med andre ord et driv mot det å tilegne seg ny kunnskap. Vi har sett at slik ny kunnskap gjerne deles mellom kolleger når de har en felles oppmerksomhet om hva som gagnar elevene. Dersom lærerne selv skal drive fram utviklingsprosesser, ser det imidlertid ut til at samarbeidet om å møte elevenes læringsbehov vil fungere bedre i mindre team som deler en felles kunnskapsbase.

Tronsmo og Nerland (2018) viser hvordan læreres samarbeid om utvikling av læreplaner kan arte seg som en kreativ prosess som langt overgår implementering og gi resultater som ingen lærer kunne ha fått til alene. Dette kan tyde på at den beste grobunnen for profesjonelle læringsfelleskap ikke nødvendigvis er hele skolen, men heller fagseksjoner og teamkonstellasjoner som er orientert om gode undervisningsopplegg, fagdidaktikk eller felles elever.

Vi ser betydelige ambisjoner på ledernivå for kompetanseutvikling for skolen, men uten at videreutdanning trekkes inn i utviklingsarbeidet. Det ser fortsatt ut til å eksistere et uutnyttet potensial når det gjelder å få videreutdanning og kollektive læringsfelleskap til å virke sammen. Med utviklingen av lærerspesialistordningen er også utdanningen for denne funksjonen blitt satt på vent. Som nevnt var denne utdanningen rettet mot å sette lærere i stand til å initiere kollektivt utviklingsarbeid.

Våre funn kan tyde på at innføringen av karriereveier, slik Utvalget for etter- og videreutdanning i barnehage og skole foreslår, kan være et hensiktsmessig tiltak for å få en sterkere kobling mellom videreutdanning og kollektivt læringsfelleskap. Lærere med utvidet ansvar og spesialisert kompetanse for kollektiv profesjonsutvikling, kan spille en nøkkelrolle når det gjelder å bidra til at ny kompetanse fra videreutdanning skal kunne anvendes på en systematisk måte og dermed kunne bidra til læring for flere. Dette fordrer imidlertid både tilstrekkelig tid og et tydeligere mandat.

NOTER

- 1 Aktører vil her si nasjonale myndigheter, KS, universiteter og høyskoler samt skoleeiere.
- 2 <https://www.oppnop.net/stoppavskilting>.
- 3 <https://www.udir.no/om-udir/hoyringar/#/2320/uttalelser>.
- 4 Det vil si at delmålet i KfK kan støtte opp under hovedmålet.
- 5 Undersøkelsen omfattet også barnehagelærere, som vi ikke omtaler i denne artikkelen

LITTERATUR

BERGENE, A.C., SAMUELSEN, Ø.A., DAUS, S., LYCKANDER, R., VIKÅ, K.S. & DE BESCHE, T. (2023). *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2023*. NIFU Rapport 2023:10. Oslo: NIFU.

EKSPERTGRUPPA OM LÆRERROLLEN. (2016). *Om lærerrollen*. Bergen: Fagbokforlaget.

KNUTSEN, T.K., VIKÅ, K.S., GJERUSTAD, C. & SAMUELSEN, Ø.A. (2022). *Deltakerundersøkelsen for lærere 2022. Resultater fra spørreundersøkelser til deltakere på videreutdanningstilbud*. NIFU-rapport 2022:23. Oslo: NIFU.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2015a). *Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/731323c71aa34a51a6febdeb8d41f2e0/kd_kompetanse-for-kvalitet_web.pdf

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2015b). *Yrkesfaglærerløftet for fremtidens fagarbeidere*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/a196e650447d459faa1b1e1879216f3e/kd_yrkesfaglærerløftet_web_01.10.pdf

LORENTZEN, V., HOEM, T.F. & KRINGSTAD, T. (2018). Videreutdanning til lærerspesialist – Om å bli profet i eget land. *Bedre skole* nr. 4/2017. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/>

videreutdanning-til-lærerspesialist-om-a-bli-profet-i-eget-land.

LYCKANDER, R. & SAMUELSEN, Ø.A. (2023). *Deltakerundersøkelsen for yrkesfaglærere 2023: Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakere på videreutdanningstilbud i strategien Yrkesfaglærerløftet*. NIFU-rapport 2023:21. Oslo: NIFU.

LØDDING, B., PEDERSEN, C., BERGENE, A.C., LILLEBØ, O.S. & VIKÅ, K.S. (2021). *Lærerspesialistutdanningene belyst av fagansvarlige, lærere og skoleledere: Delrapport fra evalueringen av lærerspesialistordningen*. NIFU-rapport 2021:8. Oslo: NIFU.

LØDDING, B., BERGENE, A.C., PEDERSEN, C., SAMUELSEN, Ø.A. & LYCKANDER, R.H. (2023). *Utvikling av pedagogisk praksis? Oppfølgingsundersøkelse halvannet år etter gjennomført videreutdanning blant barnehagelærere, lærere og yrkesfaglærere*. NIFU-rapport 2023:8. Oslo: NIFU.

NEWMAN, F.M. MFL. (1996). *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality*. San Francisco, US: Jossey-Bass Publishers.

NOU 2022: 13. *Med videre betydning – Et helhellig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

PAULSEN, J.M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt. Læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

PEDERSEN, C., VENNERØD-DIESEN, F.F. &

SAMUELSEN, Ø.A. (2023). *Deltakerundersøkelsen for lærere 2023: Resultater fra spørreundersøkelser til deltakere på videreutdanningstilbud i strategien Kompetanse for kvalitet*. NIFU-rapport 2023:22. Oslo: NIFU.

SCHÖN, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

TIMPERLEY, H. (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*. Maidenhead: Open University Press

TRONSMO, E. (2020). Læreplanen og profesjonsfellesskapet. *Bedre skole* nr. 2/2020, s. 27–31.

TRONSMO, E. & NERLAND, M. (2018). Local curriculum development as object construction: A sociomaterial analysis. *Teaching and Teacher Education* 72 (2018), s. 33–43.

VESCIO, V., ROSS, D. & ADAMS, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education* 24 (2008), s. 80–91.

WEBSTER-WRIGHT, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79, s. 702–739.

AAS, M. & VENNEBO, K.F. (2021). Profesjonelle læringsfellesskap – en litteraturgjennomgang, i: M. Aas & K.F. Vennebo (red). *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.



»»» **Berit Lødding** er sosialantropolog og forsker 1 ved NIFU. Hun har ledet flere evalueringer av kompetansehevingstiltak og nasjonale skoleutviklingsstrategier, som *Kompetanse for mangfold*, strategien *Tett på realfag* og *Lærerspesialistordningen*, dessuten det flerårige prosjektet *Forskning på opplæringstilbud til nyankomne elever*, som nettopp er ferdigstilt.



»»» **Cathrine Pedersen** er forsker 2 ved NIFU. Hun er samfunnsviter i psykologi fra NTNU og har en doktorgrad innenfor helsefremmende intervensjoner ved Norges idrettshøgskole. Hun forsker på tema som læring, mestring, motivasjon, psykisk og fysisk helse hos både barn, unge og voksen, samt frafall, sykefravær, kompetanse i arbeidslivet og lærende organisasjoner. Hun har over flere år forsket på lærere som tar videreutdanning innenfor satsingene *Kompetanse for kvalitet* og *Yrkesfaglærerløftet*.



»»» **Rønnaug H. Lyckander** er forsker 2 ved NIFU. Hun har doktorgrad i utdanningsvitenskap for lærerutdanning ved OsloMet. Hun forsker på tema innenfor fag- og yrkesopplæring og høyere yrkesfaglig utdanning, samt videreutdanning for rektorer og yrkesfaglærere.



»»» **Ann Cecilie Bergene** er forsker 1 ved NIFU. Hun har doktorgrad i samfunnsgeografi, og har tidligere vært arbeidslivsforsker. Ved NIFU forsker hun på tema som læreres videreutdanning, kunnskapsdeling og profesjonsfellesskap, og trivsel og arbeidsvilkår i barnehagesektoren. Hun er prosjektleder for *Spørsmål til Skole-Norge*.





Oppfølgings- ordningen

– en mulighet til forbedring av kommunens skoletilbud

»» Av Trine Monica Myrvold og Øyunn Syrstad Høydal

Oppfølgingsordningen er et tilbud til kommuner som trenger hjelp til å utvikle skoletilbudet sitt. Kommunene blir valgt ut fra ulike indikatorer. Et flertall av kommunene som har deltatt, opplever at kvaliteten i skolen er blitt bedre, men det er også noen som opplever å ha fått lite ut av ordningen.

Et viktig mål for norsk skole er å sikre god kvalitet på utdanningen i hele landet. Kvaliteten på utdanningen skal ikke avhenge av hvor barnet bor. Det er derfor et mål å redusere forskjeller mellom kommuner og mellom skoler.

Oppfølgingsordningen er en statlig ordning for å støtte utviklingen i kommuner som har skoler som skårer svakt på skoleresultater eller skolemiljø. Ordningen innebærer at kommunen får tilbud om støtte og veiledning gjennom tre år. Målet med ordningen er at skoleeierne oppnår tilstrekkelig kompetanse og kapasitet til å drive lokal kvalitetsutvikling gjennom å analysere egen situasjon og bruke egnede tiltak for å skape endring (Meld. St. 21 (2016–2017)).

Oppfølgingsordningen er en videreutvikling av det tidligere «veilederkorpsset», og ordningen har vært i kontinuerlig endring siden oppstarten i 2017. Ordningen kan oppfattes som en viss statlig overstyring av lokale myndigheters ansvar for kvalitet og kvalitetsutvikling i egne skoler. Det er i prinsippet frivillig for kommunene å delta i oppfølgingsordningen, men i praksis er det svært sjelden noen takker nei til de økonomiske og faglige ressursene i ordningen.

Hvordan kommuner velges ut

Utvalg av kommuner til oppfølgingsordningen er basert på flere forhold: skoleresultater (fra nasjonale prøver i lesing og regning på 5. og 8. trinn og grunnskolepoeng for 10. trinn) og læringsmiljø (data fra elevundersøkelsen) over tre år. De kommunene som samlet sett kommer under en nedre grense, er aktuelle for oppfølgingsordningen. Fra 2020 ble det innført en todelt modell, der 30 kommuner trekkes ut på bakgrunn av lav gjennomsnittlig skår, mens inntil ti kommuner trekkes ut fordi de har store forskjeller mellom skoler, det vil si at de har én eller flere skoler som gjør det betydelig dårligere enn kommunens øvrige skoler. Lister med oversikt over kommuner som skårer dårlig, blir sendt til statsforvalter for vurdering. I dialog med statsforvalterne bestemmer Utdanningsdirektoratet hvilke kommuner som skal tilbys deltakelse i ordningen.

I de første uttrekkene til oppfølgingsordningen var det nesten bare små kommuner som ble identifisert med behov for støtte. Mange av disse kommunene har bare én skole, slik at hvis denne skolen skårer dårlig, blir resultatet for kommunen som helhet dårlig. Da man innførte opplegget

der noen kommuner trekkes ut på grunn av store forskjeller mellom skoler, ble også noen større kommuner med flere skoler med i ordningen. Noen av disse er kommuner som nylig var sammenslått i 2020.

Hva kommunene får tilbud om

Kommunene som deltar i ordningen, får tilbud om tilskudd til veiledning, enten fra eksterne veiledere med lang erfaring fra skoleledelse og skoleutvikling, eller fra kompetansepersoner fra universiteter og høyskoler (UH-sektoren). Statsforvalter følger også opp kommunene gjennom hele prosessen, og det arrangeres samlinger for de kommunene som er med. De konkrete tiltakene som gjennomføres, skal være tilpasset lokale behov og velges av kommunen i dialog med veileder. Selv om det overordnede målet er at skoleeierne skal bli bedre til å drive kvalitetsutvikling i sine skoler, kan tiltakene rette seg mot skoleledere eller lærere. Arbeidet med oppfølgingsordningen skal forankres hos alle aktuelle aktører i kommunen.

Ordnningen ble endret i 2020 ved at det ble innført en ettårig forfase forut for den toårige gjennomføringsfasen. Med forfasen skal skoleeierne, med bistand fra veilederne og statsforvalter, få bedre tid til analyse, lokal involvering og forankring, og til å finne fram til treffsikre tiltak som skal iverksettes i gjennomføringsfasen. I forfasen skal kommunen også finne fram til et kompetansemiljø som kan bistå i gjennomføringen av tiltakene.

Evaluering av oppfølgingsordningen

Forskere fra Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) og By- og regionforskningsinstituttet (NIBR) ved OsloMet evaluerer oppfølgingsordningen på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Vi har sett på hvilke erfaringer lærere, skoleeiere, skoleledere, veiledere og statsforvaltere har med ordningen. Spørsmålene er: Hvor godt fungerer oppfølgingsordningen for de kommunene og skolene som deltar? Har ordningen legitimitet blant de som har erfaring med ordningen, og hva bidrar den med i kvalitetsarbeidet i kommunene?

For å belyse disse spørsmålene har vi gjennomført spørreundersøkelser blant skoleeiere, skoleledere og veiledere i de kommunene som ble trukket ut i 2020 og 2022. Vi har også hatt tilgang på Utdanningsdirektoratets undersøkelser og rapporteringer, der også statsforvaltere inngår. I fire kommuner har vi hatt intervjuer med representanter for skoleeier, skoleledere, lærere og hovedtillitsvalgte, samt representanter for støttesystemet i og rundt skolen. Vi har også intervjuet 14 veiledere og samtlige statsforvaltere. For å se på kjennetegn ved kommunene som deltar, og hva de særlig skårer lavt på,

har vi analysert kommunenes skår på indikatorene som brukes for å identifisere kommuner med behov for støtte. Det er skrevet to rapporter med resultater fra undersøkelsene (Lyng & Myrvold, 2021; Høydal mfl., 2024).

Hva som kjennetegner kommunene

Det er særlig grunnskolepoengene – beregnet ut fra alle standpunkt- og eksamenskarakterene på elevenes vitnemål – som er lave i de kommunene som deltar i oppfølgingsordningen. Men disse kommunene skårer også lavere på læringsmiljø og på nasjonale prøver. De kommunene som er trukket ut på bakgrunn av spredning blant skolene, ligger i snitt bedre an, men lavere enn kommuner som ikke deltar i ordningen.

Blant de 39 kommunene som ble trukket ut i 2020, lå 24 i fylkene fra Trøndelag og nordover. Mange av kommunene er svært små og spredtbygde. De største kommunene er uansett utelukket fra oppfølgingsordningen, selv om mange av disse har stor spredning i resultatene i sine skoler, fordi det ikke er tilstrekkelige tilskuddsmidler til å veilede disse skoleeierne. De minste kommunene har jevnt over liten kapasitet i sin skoleadministrasjon og begrenset skolefaglig kompetanse på eiernivå. Sammenliknet med andre kommuner har kommunene som deltok i ordningen fra 2020, i snitt noe større sosiale utfordringer i form av høyere andel uføretrygdede og andel med tiltak fra barnevernet. De hadde også lavere utdanningsnivå blant sine innbyggere. En relativt høy andel av kommunene som er i oppfølgingsordningen på grunn av stor variasjon mellom skolene, har hatt økonomiske problemer over tid. Alt i alt har mange av kommunene i oppfølgingsordningen utfordringer på flere områder, ikke bare i skolesektoren. Flere av kommunene er blitt trukket ut til ordningen flere ganger, men det er nå bestemt at kommuner som er i oppfølgingsordningen, ikke vil ha mulighet til å delta neste gang det skal velges ut deltakere til ordningen.

Forfasen

I løpet av forfasen skal kommunene, med bistand fra statsforvalteren og en ekstern veileder, analysere egne data og danne seg et bilde av de lokale utfordringene. I tillegg skal kommunen velge tiltak de skal jobbe med i gjennomføringsfasen, de skal finne et kompetansemiljø som kan bistå dem i arbeidet, og de skal planlegge og forankre utviklingsarbeidet. Arbeidet med å utvikle en felles forståelse av kommunens utfordringsbilde oppfattes som helt sentralt. Et felles syn på hva som er utfordringene, og hvor utviklingstiltak bør settes inn, er viktig dersom arbeidet i oppfølgingsordningen skal lykkes. Ifølge Utdanningsdirektoratet er både

skoleeiere, skoleledere og lærere naturlige og sentrale deltakere i den innledende fasen. I tillegg forventes det at representanter fra barnehage og det spesialpedagogiske støttesystemet deltar. I våre undersøkelser finner vi stor variasjon i involvering. De aller fleste skoleeierne oppgir å ha samarbeidet tett med veileder i forfasen, mens dette gjelder langt færre skoleledere. I en del kommuner har forfasen i første rekke bestått av et analysearbeid på sentralt nivå i kommunen.

Statsforvalternes rolle i oppfølgingsordningen er blitt styrket de siste årene. En viktig oppgave for statsforvalterne i forfasen er å bidra til å finne rett veileder til den enkelte kommune. Veilederne kan komme fra UH-sektoren eller være personer som kjenner skolesektoren, og som har erfaring i utviklingsarbeid. I noen tilfeller benyttes veiledere som kjenner kommunen fra tidligere samarbeid. I forfasen skal veilederen bistå kommunen i analysen av utfordringene ved sine skoler.

Gjennomføringsfasen

I gjennomføringsfasen skal kommunene og skolene iverksette tiltak basert på analysene og planene fra forfasen. Mange av tiltakene dreier seg om kompetanseheving i utviklingsarbeid og klasseledelse, samt tiltak knyttet til lesing/språkutvikling og klassemiljø, elevmedvirkning og inkluderende praksis. I dette arbeidet skal de samarbeide med kompetansemiljøer som kan bistå i kvalitetsutviklingen. Noen kommuner opplever det som gunstig å fortsette med veilederne fra forfasen. På denne måten kan de bygge videre på en allerede eksisterende samarbeidsrelasjon, og veileder kjenner kommunen og utfordringene godt. Hvis utfordringene som avdekkes i forfasen, forutsetter en spesifikk fagkunnskap, kan det imidlertid være nødvendig å hente inn nye veiledere med kompetanse på feltet.

De fleste skoleeierne og mange skoleledere har et tett samarbeid med veiledere i gjennomføringen av tiltakene. Det er likevel en ganske stor andel av skolelederne som sier at deres skole enten ikke har samarbeidet med noe kompetansemiljø, eller at samarbeidet ikke har vært spesielt tett. Til tross for at de aller fleste tiltakene trekker inn ledere og ansatte i skolen, er det skoler, skoleledere og tillitsvalgte som ikke involveres i arbeidet med oppfølgingsordningen. Det er dessuten færre blant skolelederne enn blant skoleeierne som sier at de og veilederne har felles forståelse av utfordringene skolen står overfor.

Erfaringene fra samarbeidet med veilederne har stort sett vært gode, men det finnes eksempler på skoleeiere som er direkte misfornøyd med støtten fra kompetansemiljøet.

Blant skolelederne er det noen få som har mindre gode erfaringer, selv om de fleste mener de har fått god støtte.

Er ordningen treffsikker nok?

Så godt som alle statsforvalterne vi intervjuet høsten 2023, mente at dagens uttrekksordning fungerer godt. Uttrekkene gjenspeiler i all hovedsak statsforvalternes egen kunnskap om hvilke kommuner som trenger støtte. Noen statsforvaltere mener likevel det er nyttig at uttrekket skjer med basis i indikatorsettet fra Utdanningsdirektoratet, fordi dette gir et mer objektivt grunnlag når man velger ut kommuner.

For mange kommuner er det krevende å bli trukket ut til oppfølgingsordningen, det kan oppleves som et nederlag. Enkelte skoleeiere og skoleledere slår seg ikke til ro med grunnlaget for uttrekk. Noen skoleeiere i små kommuner med lavt elevtall hevder at indikatorene er problematiske å bruke som mål på opplæringstilbudet, fordi resultatene til enkeltelever kan gi store utslag. Det kan også være utfordrende for kommuner å forholde seg til uttrekksgrunnlaget hvis det er store variasjoner i hva de skårer dårlig på i løpet av de tre årene. For kommuner som deltar i oppfølgingsordningen på bakgrunn av spredning mellom skoler, kan det fremstå som paradoksalt at de ikke ville blitt trukket ut hvis deres beste skole hadde gjort det dårligere.

De siste årene er det lagt mer vekt på å formidle til kommunene hvorfor de er trukket ut. Ikke minst kan økt kunnskap om hva som er de største utfordringene, gi større legitimitet til ordningen, større engasjement for endring og mer treffsikre tiltak. Utdanningsdirektoratet har utarbeidet informasjonsmaterieell og verktøy for kommunene som deltar. Skoleeierne i kommunene som ble trukket ut i 2022, oppgir at de har fått god informasjon fra statsforvalter om hvorfor kommunen var trukket ut og hvilke muligheter deltakelse i ordningen gir.

På skoleeiernivå ser vi at det etter en tid skjer en viss holdningsendring, og at kommunene velger å se på mulighetene som ligger i ordningen. På skolenivå er det imidlertid en del ledere som har vanskeligere for å akseptere situasjonen. Noen opplever at deres skole – på små skoler kan det også gjelde enkeltansatte – får «skylda» for de dårlige resultatene. I mange kommuner skjer dialogen om uttrekksgrunnlaget mellom skoleeier, statsforvalter og veileder, og forankringsarbeidet når dermed ikke skolenivået.

Ulike erfaringer med oppfølgingsordningen

Målet med oppfølgingsordningen er at skoleeiere skal bli bedre til å drive kvalitetsutvikling i egne skoler. Dette må skje i samarbeid mellom skoleeiere og skoler, der elevenes

læring og trivsel er overordnede mål. Flere av kommunene i oppfølgingsordningen har imidlertid et for krevende utgangspunkt til å få til slike prosesser. Det handler om mangel på relevant kompetanse og hyppig utskiftning blant ansatte både på skolenivå og i kommunal ledelse – i tillegg til mangel på kvalifiserte søkere på ledige stillinger. I små kommuner kan dessuten slike utfordringer forsterkes av liten kapasitet i skoleadministrasjonen.

Vi har spurt aktører med erfaring fra oppfølgingsordningen hva de mener er virkningene av å delta i ordningen. Det er en viss variasjon i svarene, særlig blant skolelederne. Et flertall av skoleeierne og skolelederne sier at de har fått økt kompetanse i å drive kvalitetsutvikling, men det fins skoleledere som ikke synes deres kompetanse er økt. Skolelederne er også noe mer delt i synet på om deltakelse i oppfølgingsordningen styrker samarbeidet i laget rundt eleven. Deltakelse kan bidra til større oppmerksomhet om skole på kommunalt nivå, og noen erfarer at kommunen blir mer opptatt av skolemiljø og elevenes resultater. De fleste mener at oppfølgingsordningen bedrer kvaliteten i skolen, men også her er det enkelte skoleledere som er uenige eller usikre. Omtrent én av fire skoleledere mener at kostnadene ved deltakelse i oppfølgingsordningen overstiger nytten.

De viktigste utfordringene

Våre undersøkelser tyder på at det er stor variasjon i hvordan ordningen fungerer. Utbyttet av ordningen ser ut til å henge sammen med hvor god matchen mellom kommunen og veilederen er, grad av forankring og involvering av skoler og andre aktører og situasjonen i den enkelte kommune.

En viktig utfordring ligger i å skape legitimitet for uttrekket. En del kommuner og skoler oppfatter det som vanskelig å bli trukket ut. Ikke minst synes enkelte skoleledere at de får mye ansvar for dårlige resultater i kommunen. Selv om oppfølgingsordningens mål er å øke *skoleeiers* kompetanse til å drive kvalitetsutvikling, er de fleste tiltakene rettet mot skolene. Skolene kan derfor få en opplevelse av å være mislykket, til tross for at det er skoleeier som har ansvaret når skolene havner i ordningen. For å få til et godt utviklingsarbeid vil det være helt avgjørende å involvere skolene, lærerne og andre aktuelle aktører tidlig, slik at behovet for endring og de valgte tiltakene forankres og forstås blant de som skal iverksette tiltakene.

En annen utfordring er at mange av kommunene som trekkes ut til ordningen, ikke har tilstrekkelig kapasitet til å drive skoleutvikling og dermed heller ikke har kapasitet til å jobbe systematisk og langsiktig med oppfølgingsordningen. Ordningen kan da innebære at arbeidet drives frem

av veilederne uten at det skjer noen særlig bygging av kompetanse lokalt. Dette forsterkes gjerne når det skjer store utskiftninger i ledelsen innenfor skolesektoren i kommunen. Både fra statsforvalterne og fra kommunalt hold uttrykkes det et ønske om en tettere oppfølging av disse kommunene gjennom hele deltakerperioden.

Et tredje forhold er knyttet til kompetansemiljøenes og veilederes kompetanse og kapasitet. Det ligger en forventning i oppfølgingsordningen om at regionale UH-miljøer skal benyttes som veiledere. Det er imidlertid ikke gitt at disse miljøene har relevant kompetanse til å hjelpe kommunene i sitt område, eller at de har kapasitet til å inngå i et tett samarbeid med kommunene.

Våre analyser av kommuner som er trukket ut til oppfølgingsordningen, viser at de i snitt er mindre og har innbyggere med noe dårligere sosioøkonomiske kår og lavere utdanning enn gjennomsnittet av norske kommuner. Dette kan bety at noen av kommunene strever med forhold som ligger utenfor skolen, men som blir synlige i form av dårlige skolerresultater. Spørsmålet er da om tiltak i skolen er et effektivt virkemiddel, eller om det er nødvendig med en bredere tilnærming til utfordringene i kommunen enn det oppfølgingsordningen kan tilby.

LITTERATUR

MELD. ST. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.

LYNG, S. & MYRVOLD, T.M. (2021). *Evaluering av ny kompetansemodell. Temanotat 3: Forfasen i oppfølgingsordningen for 2020-uttrekket*. AFI-rapport 2021:09. Arbeidsforskningsinstituttet, OsloMet.

HØYDAL, Ø.S., MYRVOLD, T., LYNG, S. & BORG, E. (2024). *Evaluering av ny kompetansemodell. Delrapport 3: Har endringene i oppfølgingsordningen bidratt til å gjøre ordningen mer treffsikker?* AFI-rapport 2024:04. Arbeidsforskningsinstituttet, OsloMet.



»» Trine Myrvold er forsker ved By- og regionforskningsinstituttet NIBR ved OsloMet. Hun har ledet en rekke evalueringer av statlige programmer rettet mot kommunale tjenester. De senere årene har hun særlig forsket på tiltak i barnehage og skole.



»» Øyunn Syrstad Høydal er forsker ved Arbeidsforskningsinstituttet (AFI), ved OsloMet og har ledet arbeidet med den siste rapporten om oppfølgingsordningen. Høydal forsker på skole og utdanning og har blant annet undersøkt politikk, verdier og kunnskapsgrunnlag bak dagens digitaliserte grunnskole.



Nye takter for friluftsliv og dans i kroppsøving

»» Av Kristian Abelsen, Rune Snaprud, Cathrine Dunker Furuly og Petter Erik Leirhaug

Lærere, elever og forskere har sammen arbeidet med å realisere dans og friluftsliv som en prioritert del av kroppsøvingfaget i videregående skole.

Bakgrunnen for prosjektet *Annerledes kroppsøving* var forskning som over tid har synliggjort hvordan dans og friluftsliv ikke prioriteres i

undervisningen og dermed blir en del av faget kroppsøving som mange elever på ungdomsskole og i den videregående skole ikke møter (Leirhaug

& Arnesen, 2016; Arnesen mfl., 2017; Rustad, 2017; Moen mfl., 2018). Dette skjer til tross for klare føringer og målsettinger for friluftsliv og dans i tidligere læreplaner og nå med LK20.

Empiriske studier tyder på at det er sammensatte årsaker til marginaliseringen av dans og friluftsliv som undervisningsinnhold og det som ser ut til å være en vedvarende pedagogisk utfordring for kroppøvlingslærere. For friluftsliv pekes det på skolens strukturelle rammebetingelser, der særlig tidsfaktoren løftes fram: Hvordan få til friluftsliv på to timer? Men også tilgang på utstyr og kortreist natur er faktorer som ser ut til å være begrensende. Når det gjelder dans, rapporterer lærere gjerne om manglende kompetanse, og at dans i læreplanen krever en større grad av faglig konkretisering og tolkning (Nordaker, 2009; Rustad, 2017). Sannsynligvis er kompetansebehovet noe som også gjelder for friluftsliv, dersom læring og undervisning skal foregå i skolens nærnatur.

I arbeidet med å kartlegge og analysere empiriske studier om friluftsliv i skolen fant Abelsen og Leirhaug (2017) få studier som var opptatt av undervisningsinnhold. Aksjonsforskningsprosjektet *Annerledes kroppøving* ble derfor utformet for både å utforske hva dans og friluftsliv kan være i skolen, og hvordan dette kan realiseres i kroppøvlingsfaget. I denne artikkelen vil vi beskrive hvordan samarbeidet mellom forskere, lærere og studenter ledet til utvikling og utprøving av undervisning i dans og friluftsliv, ny didaktikk og nye erfaringer for elever, lærere og lærerutdannere. Fire år er gått siden vi avsluttet aksjonen (2017–2020).

Cathrine er tydelig på hva deltakelse som medforskende lærer har betydd for hennes profesjonelle identitet og undervisningspraksis:

Dette prosjektet var starten på ein real utviklingsprosess for meg som lærar. Eg var ikkje lenger tilfreds med vidareutviklinga av undervisning, eg følte eg stod på same stad. Eg ønskja fagleg påfyll, andre perspektiv og å bli utfordra. (Cathrine)

Behov for praksisnære FOU prosjekter

Vinteren 2017 utarbeidet vi en prosjektplan for et alternativt kroppøvlingsfag. Ambisjonen var et praksisnært forskningsprosjekt, et tett samarbeid mellom praksisfelt og akademia med mål om å utvikle og prøve ut dans og friluftsliv som faginnhold i kroppøving. I lys av kritikken av kroppøvlingsfaget som et for aktivitetspreget og lite læringsorientert fag var det viktig å vektlegge betydningen av *lengre sammenhengende undervisningsforløp*. Veien fra idé til pilotprosjekt var kort, og mens Rune gjennomførte pilot med to vg1-klasser på sin skole, tok lærere kontakt med ønske om å delta. Hilde Rustad ble med som dansefaglig forsker, og det videre prosjektet med seks medforskende lærere, nærmere 420 elever og 11 masterstudenter har i perioden fullført sine oppgaver med viktige bidrag til prosjektet som helhet.

Forskningsdesignet innebar ett pilot-år og to år med aksjonsforskning, til sammen tre faser hvor ideer ble satt ut i livet og erfaringer underveis ga bekræftelse eller retning for utbedring og ny utprøving. Selve aksjonen innebar å «øremerke» 12 timer til friluftsliv og 12 timer til dans. I seg selv ikke overveldende, men 24 timer utgjør 43 prosent av fagets timetall gjennom et år. Et viktig poeng er at prosjektet og undervisningen ble gjennomført i tråd med gjeldende læreplan (LK06) og innenfor vanlige rammer for kroppøving ved skolene. Undervisningen ble

gjennomført i to *sammenhengende perioder* (friluftsliv på høsten, dans på våren).

Hva har så denne vektlegging av dans og friluftsliv gitt av nye innsikter for elevene, lærerne, lærerutdannerne og for faget mer generelt? I det følgende presenterer vi noen sentrale funn og erfaringer. For fylldigere beskrivelser og analyser henviser vi underveis til publiserte tekster. Rune og Cathrine vektlegger begge betydningen av varighet og omfang, og har videreført modifiserte versjoner av 12 timers ramme også med vg2- og vg3-klasser:

Nå, fire år etter at aksjonsprosjektet er ferdig og etter 30 år som kroppøvlingslærer har jeg tre Vg1 klasser og en Vg3 klasse som alle har vektlegging av dans og friluftsliv i kroppøving. (Rune)

Betydningen av fellesskap og tid til utprøving

Det skulle vise seg å være utfordrende å utvikle lengre undervisningsforløp i friluftsliv og dans, også for erfarne og kompetente lærere og lærerutdannere. Erfaringsdeling, workshop og fellesskap omkring undervisningsutvikling ble viktigere enn forventet, og for noen kanskje helt avgjørende. Viktige erfaringer er hvordan kreativ og systematisk undervisningsutvikling tar tid, og hvor avgjørende det er med «rom» til å prøve og øve, gjentatte ganger. Skal fagutvikling skje, er dette betingelser som må få mer plass i en lærers hverdag.

I sitt ph.d.-arbeid ved Høgskolen på Vestlandet innlemmet Gustav Tøstesen en evaluering og analyse av friluftslivsdelen i aksjonsforskningsprosjektet. I artikkelen «Hvordan vektlegges naturoplevelse og bærekraft gjennom friluftsliv i videregående skole?» (Tøstesen, 2023)



Slik bygger Rune opp sine 12 undervisningstimer i dans

Rune starter danseundervisningen med enkle gå- og rytmeøvelser med klassen i ringformasjon. Dette er en tilnærming han over mange år har erfart at alle elever liker og mestrer. Etter hvert «glir» dette over i par-dansøvelser hvor elevene får øve på å føre og følge i ring. Oppbygningen er beskrevet som grunntrinn, samværsdans og lag din egen dans i *Gymnos tema nr. 1* [Andresen og Snaprud, 2008].

Rune praktiserer hyppige bytter for å få mye øving med stadig nye partnere, samt styre det sosiale samspillet. Musikk er viktig for stemning og opplevelse, og Rune har funnet passende pop, disko og tradisjonell merengue-musikk til undervisningen. Han opplever at dette bidrar til gode førstegangsopplevelser i samværsdans.

De fire innledende timene handler om denne type øvelser og en ledig tilnærming til samværsdans. Progresjonen videre er 6 timer med 6-takts swing hvor elevene utfordres på rytme og tempo. Det er repetisjon og variasjon i turer og øvelser, arbeid i par og grupper, men også «diskoverksted», hvor lys dempes, musikken slår taktfast og parene må forholde seg til hverandre.

Erfaringen er at det er enklere å lære seg swing med en slik progresjon. Rune avslutter danseperioden med 2 timer kreativ dans. Elevene samarbeider i grupper på fire og fire. For Rune er det ikke lenger overraskende når innledende nøling og kleinhet sakte erstattes av mestring, samhandling og smil fra øre til øre.

kommenterer han betydningen av workshop, felles utprøving og innføringen i «stjerneblomstmetodikk» som avgjørende for å vektlegge naturopplevelse og bærekraft i undervisningen.

«Stjerneblomstmetodikk», som det vises til, ble utviklet og utprøvd i prosjektet som en tilnærming til hvordan man kan organisere elevgrupper for variert utfoldelse og læringsaktiviteter i skolens nærnatur. Her fremmes elevsamarbeid, det tilrettelegges for øving på friluftslivsferdigheter, og det avsettes tid, gjerne solotid, til naturnærvær og langsomt friluftsliv. Metodikken er nærmere beskrevet av Abelsen (2021) i boken *Nærmiljøfriluftsliv i skolen*.

Utviklingsprosessen i danseundervisningen ble tilsvarende ledsaget av seminar, workshop og fokusgruppeintervju. Lærere og forskere fikk anledning til å dele erfaringer og luften ideer. Samhandlingen avdekket ulikt erfaringsgrunnlag og hvor viktig det er å skape en atmosfære som tillater lærerne å erfare og dele dans som en både utfordrende og eksponerende aktivitet. Vi både erfarte og diskuterte betydningen av varhet, trygghet og støtte når en driver denne type undervisnings- og utviklingsarbeid.

Gode og «kjipe» erfaringer med friluftsliv

I artikkelen «Dedikerte lærere med bål på timeplan i videregående skole» (Abelsen & Leirhaug, 2022) viser vi hvordan bålet trer fram som aktør i friluftslivsundervisningen og erfaringene når klassen samles omkring det og det gis tid for et «nytt» fellesskap. Selv om det kommer til uttrykk hvordan friluftsliv kan være kaldt og vått og at det er kjøpt med balluktende klær, handler majoriteten av elevtilbakemeldingene om tilfredshet,

verdsetting av fellesskap og avbrekk fra vanlig skole, og betydningen av praktiske oppgaver, samarbeid med medelever og anledning til å vise og utfolde andre sider ved seg selv. En elev sier det slik:

Det var favorittdelen min av kroppsøving, fordi at man både var i aktivitet, lærte åssen man skulle lage ulike typer bål og vi fikk vist kunnskap som man kanskje ikke så ofte får gjort i faget ellers (Hentet fra Leirhaug mfl., 2020 s. 234)

Artikkelen «Naturopplevingar, miljøbevisstheit og livsmeistring i vidaregåande skule» (Leirhaug mfl., 2020) bruker fokusgruppeintervju med elever og løfter betydningen av refleksjon og samtale og hva dette kan bety for samhandlingen og relasjonene mellom elever. Vi ser nærmere på betydningen av samarbeid, felles prosjekter og hva solotid og stillhet i natur kan bety. En elev hadde følgende erfaringer:

Naturen ga meg en beroligende følelse og det var godt å få en pause fra den vanlige skoledagen og komme ut i frisk luft. Det å bare sitte å ta inn alle de inntrykkene naturen gir meg, var en fin opplevelse som er noe vi vanligvis ikke setter pris på. (Hentet fra Leirhaug mfl., 2020, s. 234)

Sitatet forteller hvordan selv korte undervisningsopplegg i friluftsliv, gjennomført i skolens nærnatur, kan virke avstressende for elever og gi opplevelse av frihet, stillhet og ro.

Gode og «kleine» erfaringer med dans

Våre publiserte funn fra danseaksjonen er langt færre enn fra friluftsliv, men i en artikkel som vurderes

for publisering (Rustad mfl., 2023, manus), presenteres og analyseres elevenes responser (spørreskjemaundersøkelse) etter gjennomført danseundervisning. I undersøkelsen blir elevene oppfordret til å skrive

framstår som en prosess hvor et negativt utgangspunkt blir snudd til noe positivt og oppbyggelig. Her er vi ved en viktig erfaring fra prosjektet: For mange elever framstår dans og friluftsliv som noe nytt og fremmed. Dette



Litt folkelig sagt bør vel en 19-åring etter 13 år med kroppsøving kunne ta initiativ til friluftsliv på dagtid, for så på kveldstid å by opp til dans.

[RUNE]

om egne erfaringer med danseundervisning, og hva de mener de har lært. Responsene er kategorisert som *positive*, *negative* eller som mer *ambivalente* erfaringer. Om positive erfaringer bruker elevene ord som «gøy», «utfordrende», «nyttig» og «fikk utvikle nye moves», og en elev skriver om betydningen av «å lære om seg selv og egen kropp». Av negative beskrivelser er «kjedelig» ordet som brukes hyppigst. De ambivalente responsene handler blant annet om at det er «gøy med dans, men at det ble litt mye med 12 timer», eller som en elev uttrykker det, at «det er dumt når elever har så ulike utgangspunkt fra tidligere skolegang». At *gøy* og *kjedelig* er ord elevene bruker, blir i artikkelen fortolket og analysert i lys av kritikken av kroppsøving som aktivitets- eller underholdningsfag.

I sin masteroppgave får Solvang (2021) fram hvordan dans for enkelte elever oppleves flaut, kleint og rart. Betydningen av varighet og muligheten til å prøve og feile gjentatte ganger blir for noen elever avgjørende for trygghet og trivsel, og det hele

kan være utfordrende, for både elever og lærere.

Liverød (2020) avdekker i sin masteroppgave hvordan lærere er opptatt av egen kompetanse, og at faglig trygghet blir avgjørende for å lede undervisning og læringsprosesser i dans. Felles for lærerne er at de alle jobber for en trygg atmosfære hvor elevene slipper seg løs, utforsker rytmer og bevegelser, og på den måten opparbeider selvtillit og trygghet. Lærerne uttrykker at de vil at dans ikke bare skal blir en «happening» for elevene.

Elevene vet ikke alltid selv hva de trenger

Det elevene trenger, er ikke nødvendigvis det de ber om. Det kommer tydelig fram hvordan kroppsøvingundervisningen med dans og friluftsliv oppleves som uvant for elevene, hvordan enkelte er udeelt negative, mens andre verdsetter et slikt tyngdepunkt i undervisningen.

I Abelsen mfl. (2023) drøftes hvordan en anerkjennende kroppsøvingslærer kan lytte seg inn til og møte mangfoldet av elever, også elever

som «roper» etter fotball eller andre bevegelsesaktiviteter, når det er det de heller ønsker. Det diskuteres hvordan kroppsoving for enkelte elever erfares som en signifikant mestringsarena med rom for å hevde seg, bekrefte eget selvbilde og sosial posisjon. Når friluftsliv og dans gis plass i undervisning, ser vi at slike forventninger utfordres. Betydningen av dialog og anerkjennelse i form av faglig omsorg og «kjærlighet», løftes i artikkelen fram som avgjørende når spenninger oppstår. «Gi oss det vi trenger, ikke det vi spør om», kan stå som et motto. En lærer forteller hvordan en elev endret seg fra å høylytt protestere til slutt bli en pådriver for mer friluftslivsundervisning.

Vurdering og hjemmeleker

I Mandelid mfl. (2022) henviser en lærerinformant til formålet med kroppsovingsfaget og termen *livslang bevegelsesglede* når læreren ønsker at elevene skal oppnå «en livslang friluftslivsglede». Dette er et ønske vedkommende deler med øvrige lærere i prosjektet.

I flere av undervisningsforløpene i prosjektet skulle elevene levere en avsluttende oppgave i form av en rapport. Ett av friluftslivsoppleggene ledet inn mot en hjemmeoppgave hvor elevene skulle planlegge og gjennomføre en tur i egen nærnatur. Under pandemi og hjemmeskole fikk elevgrupper danseoppgave i hjemmearbeid, med anledning til å øve, skape og dokumentere utvikling av egen dansekoreografi. Neppe originalt, men like fullt uvant for elever og lærere.

Hjemmeleksene ble mottatt med vekslende begeistring og dokumenterer utfordringer når en skal basere seg på elevers selvstendighet, ansvarlighet og indre driv. Ikke alle elever tilsluttet

Slik underviser Cathrine 12 timer friluftsliv

Cathrine møter elevene med en innledende økt hvor de sammen oppsøker nærskogen, opplegg introduseres og elevene får anledning til å spørre. Videre organiserer hun friluftslivsundervisningen i to halve fagdager (4 timer + 4 timer).

Elevene finner selv fram til avtalt sted i nærskogen. Her har lærer forberedt stasjonsundervisning (fagsløyfer) med åtte poster (stjerneblomstmetodikk) fordelt på de to dagene. Friluftslivstema er blant annet «natur-te på stormkjøkken», «stille tid i natur», «hvordan få opp et bål», «landart» og «enkel bruk av kompass».

I etterkant av undervisningen arbeider elevene med en digital fortelling hvor de kan bearbeide erfaringer og opplevelser fra opplegget. Cathrine tenker undervisningen legger grunnlag for progresjon inn mot vg2 og vg3, hvor elevene til

slutt planlegger og gjennomfører egen tur.

Cathrine sine momenter for vellykket undervisning i friluftsliv:

- Ha en god dialog med ledelsen og avklar hvilke fagdager som er avsatt til friluftsliv
- Gi elevene i lekse å se noen instruksjonsvideoer i forkant (påkledding, bålfyring).
- Samle inn ullklær og vind- og vanntette plagg som elevene kan låne ved behov.

Cathrine lever på tilbakemeldinger som: «Jeg har lært ekstremt mye, og jeg lærer nye ting hele tiden, men det jeg er mest stolt av å ha lært, er helt klart å tenne bål på egen hånd» [egne notater]. Erfaringene fra undervisningen har vært viktige når Cathrine har utviklet undervisningsressurser for NDLA (Furuly, 2020a; Furuly, 2020b; Furuly, 2021).



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

seg «avtalen», og særlig når det kommer til friluftsliv, blir det i elevtilbakemeldingene tydelig at innpakning

av praktiske hjemmeoppgaver krever ytterligere bearbeiding (Abelsen & Leirhaug, 2022, s. 34).

Opplevelsen av å ta et ett skritt fram, gjøre retrett og prøve på nytt er kjennetegn ved aksjonsforskning og skoleutvikling. Hjemmeleke i friluftsliv tror vi fortsatt på, men det trengs mer utprøving. Hvordan man kan engasjere elevene ut over undervisningstiden, er nok en didaktisk «nøtt» for mange kroppsøvingslærere. Tilsvarende er *vurdering* et stadig tilbakevendende tema. I prosjektet setter lærerne i gang undervisningsforløp med konkrete læringsprosjekter, de praktiserer formativ vurdering fortløpende, langt mer enn de selv ser ut til å være klar over. Samtalen om vurdering dreier raskt i retning summative vurderingsformer, og det blir et synlig behov for å utvikle virkemidler og vurderingspraksis som støtter en tilnærming til friluftslivsundervisning som legger vekt på samarbeid, naturopplevelse og et innhold som skal inspirere til selvstendighet og livslang friluftslivsglede (Mandelid mfl., 2022). Cathrine sier det tydelig:

Målet var heile tida at elevane skulle få nok kunnskap og kompetanse til at dei kunne dra på tur på eige hand og å gi dei positive erfaringar med naturen, slik at dei hadde lyst

til å oppsøke naturen også seinare. (Cathrine)

Dans og friluftsliv i medvind

Prosjektet *Annerledes kroppsøving* har engasjert lærere og forskere over en lengre periode. Vi er merket av denne reisen.

Rune og Cathrine forteller om hvordan de har videreført varianter av 12 timer periodisert undervisning i dans og friluftsliv med nye klasser på ulike årstrinn. Det har blitt en ny måte å tenke faget kroppsøving på. Engasjementet har gjort dem til ressurspersoner i fag- og lærermiljø på og utenfor egen skole. Rune og Cathrine har begge vist hvordan elever gjennom friluftsliv og dans i faget kroppsøving kan erfare dybdelæring, progresjon og mulighet for reell mestring og utvikling, et faglig engasjement som er i takt med fagperspektiver og kompetansemål i LK20.

Forskerne Petter Erik og Kristian vil høsten 2024 følge fem nye lærere som prøver ut en bearbeidet undervisningsaksjon i friluftsliv med særlig oppmerksomhet på bærekraft, denne gangen som del av et internasjonalt prosjekt hvor erfaringene fra prosjektet *Annerledes kroppsøving* ligger som premiss og forutsetning.

Aksjonsforskning er, i likhet med skoleutvikling mer generelt, langsomme prosesser. Det er langdistanseprosjekter prisgitt forhold som dukker opp underveis, og avhengig av god kjemi og standhaftige lærere. En lang tidshorisont og fleksible rammer er, etter hva vi har erfart, viktige premisser.

I LK20 har dans og friluftsliv en solid posisjon i kroppsøving. Kompetansemål relatert til hva elever skal lære i og gjennom friluftsliv, finnes på alle trinn i læreplanen. For dans heter det at elevene etter 10. trinn skal kunne «øve på og gjennomføre danseaktiviteter fra ungdomskulturer og andre kulturer, og sammen med medelever skape og presentere dansekomposisjoner».

På den ene side er det flott at verdiene og kvalitetene som disse læringsområdene representerer, er anerkjent i læreplanverket. Samtidig ser vi at det ikke er noen selvfølge at dette fører til god praksis, og vil bli videreført i framtidige læreplaner. Som fagmiljøer i academia og i praksisfelt er det avgjørende at vi fortsetter å utøve og utvikle friluftsliv og dans i opplæringa på en slik måte at det gir elevene verdifull kompetanse og grunnlag for å leve aktive, sunne og mangfoldige liv.



»»» **Kristian Abelsen** er universitetslektor ved Norges idrettshøgskole. I egen undervisning og forskning er han opptatt av friluftslivsdidaktikk og friluftsliv i skolen. Han har tidligere erfaring som uteskolelærer, arbeidsveileder og folkehøgskolelærer.



»»» **Cathrine Dunker Furuly** er lektor med tilleggsutdanning og har erfaring fra undervisning i kroppsøving, idrettsfag og programfag friluftsliv i videregående skole. Hun har bakgrunn som digital læremiddelprodusent i NDLA og lærerutdanner ved Høgskolen i Innlandet. Hun har for tiden svangerskapspermisjon.



»»» **Rune Snarud** er lektor med tilleggsutdanning ved Lambertseter videregående skole. Han er spesielt interessert i danse-didaktikk og friluftslivsdidaktikk og underviser i kroppsøving, idrettsfag og friluftsliv programfag. Han har tidligere jobbet med didaktikk i dans og friluftsliv ved Universitetet i Stavanger og Norges idrettshøgskole.



»»» **Petter Erik Leirhaug** har arbeidet som lærer i ulike skoleslag og er nå førsteamanuensis ved Norges idrettshøgskole. Hans forskning og undervisning er knyttet til friluftsliv, skoleutvikling og lærerutdanning innen kroppsøving og idrettsfag.

LITTERATUR

- ABELSEN, K. (2021). Leirliv, basisferdigheter og langsomt friluftsliv. I: K. Østrem (red.), *Nærmiljøfriluftsliv i skolen* (s. 45–72). Cappelen Damm akademisk.
- ABELSEN, K., LEIRHAUG, P.E. & RUSTAD, H. (2023). Friluftsliv. I: K.M. Moen & A.N. Jordet (red.). *Et anerkjennende kroppsøvfag* (s. 146–164). Cappelen Damm Akademisk.
- ABELSEN, K. & LEIRHAUG, P.E. (2022). Dedikerte lærere med bål på timeplanen i videregående skole. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 6(1), s. 21–36. <https://doi.org/10.23865/jased.v6.3081>
- ABELSEN, K. & LEIRHAUG, P.E. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole: En gjennomgang av empiriske studier 1974–2014. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 1–14. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.615>
- ANDRESEN, A. & SNAPRUD, R. (2008). *Gymnos Tema Nr. 1. Dans – grunnsteg, samværsdans og lag din egen dans*. Cappelen Damm.
- ARNESEN, T.E., LEIRHAUG, P.E. & AADLAND, H. (2017). Dans i kroppsøvfaget – mer enn gode intensjoner? *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), s. 47–60. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.635>
- FURULY, C.D. (2020a) Fagdag i naturferdsel, vg1. <https://ndla.no/nb/subject:1:ca607ca1-4dd0-4bbd-954f-67461f4b96fc/topic:1:049b2503-a8d2-44db-ae7c-b7124152f25a/>
- resource:360e4821-92ce-4e69-a52c-a566a75c-cd3d
- FURULY, C.D. (2020b). Fagdag i naturferdsel, vg2. <https://ndla.no/nb/subject:1:ca607ca1-4dd0-4bbd-954f-67461f4b96fc/topic:1:049b2503-a8d2-44db-ae7c-b7124152f25a/resource:6a0fe3c7-e139-46a4-ac3e-13f6f8bbe141>
- FURULY, C.D. (2021). Fagdag i naturferdsel, vg3. <https://ndla.no/nb/subject:1:ca607ca1-4dd0-4bbd-954f-67461f4b96fc/topic:1:049b2503-a8d2-44db-ae7c-b7124152f25a/resource:fff228aed56-4fc9-a856-5d2113f44a8e>
- LEIRHAUG, P.E., GRØTEIDE, H., HØYEM, H. & ABELSEN, K. (2020). Naturopplevingar, miljøbevissthet og livsmeistring i videregående skule. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(3), s. 226–240. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-02>
- LEIRHAUG, P.E. & ARNESEN, T.E. (2016). Friluftsliv – et hovedområde i kroppsøvfaget? I: A. Horgen, M.L. Fasting, T. Lundhaug, L.I. Magnussen & K. Østrem (red.), *Ute!* (s. 129–152). Bergen: Fagbokforlaget.
- LIVERØD, A.G. (2020). *En kvalitativ studie om fem kroppsøvlæreres erfaring og tanker om dans som aktivitet i den videregående skole* [Masteroppgave]. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- MANDELID, M.B., ABELSEN, K. & LEIRHAUG, P.E. (2022). Vurdering i kroppsøving for livslang friluftslivsglede. *Acta Didactica Norden*, 16(3), 17 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.8351>
- MOEN, K.M., WESTLIE, K. BJØRKE, L. & BRATTLI, V.H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)* [Rapport 1-2018]. Elverum: Høgskolen i Innlandet.
- NORDAKER, D.J. (2009). *Dans i skolen? En didaktologisk studie av dansens legitimering og innhold i relasjon til den norske grunnskole sett i lys av nasjonale læreplaner, aktuelle fagtidsskrift og kultur- og utdanningspolitiske dokument* [Doktorgradsavhandling]. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- RUSTAD, H., ABELSEN, K. & LEIRHAUG, P.E. (2023, innsendt artikkelmanus). Upper secondary school students' perspectives on dance in physical education.
- RUSTAD, H. (2017). Dans og kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), s. 61–74. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.576>
- SOLVANG, K.B. (2021). *Elevers erfaring med dans i kroppsøvfaget: Et kvalitativt prosjekt som undersøker fire elevers erfaring og læring med dans som aktivitet i den videregående skolen* [Masteroppgave]. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- TØSTESSEN, G. (2023). Hvordan vægtleages naturopplevelse og bærekraft gjennom friluftsliv i videregående skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 107(4), s. 347–359. <https://doi.org/10.18261/npt.107.4.6>

ANNONSE



Utforsk utstillingene våre om holocaust og rasisme i Norge!

UNDERVISNING

Velkommen til to engasjerende læringsopplegg for elever på 5.-7. trinn

Les mer og bestill et gratis besøk for klassen din på hlsenteret.no/undervisning

Gratis busstransport for barneskoler i Oslo



«Modernisering» av klassiske verker

»»» Av Hein Eberg Ellingsen

Mange reagerer når forlagene endrer språket i klassiske verker for å lette lesingen for nye generasjoner. Men problemstillingen er ikke ny, og det du kanskje har oppfattet som den originale utgaven, kan vise seg å være resultatet av en rekke språklige justeringer over tid.

I forbindelse med Alexander L. Kiellands 175-årsdag er *Gift, Skipper Worse, Garman og Worse* og *Noveletter i utvalg* blitt utgitt i modernisert språkdrakt. Sølvberget Bibliotek og kulturhus og Gyldendal forlag står bak utgivelsene. Ikke alle er begeistret for moderniseringen, og temaet ble tatt opp i Dagsnytt 18 21.02.2024). Kiellands oldebarn Torleif Kielland Aarremente at å utgi Kiellands romaner i modernisert språkdrakt godt lar seg gjøre, men teksten blir noe annet enn Kiellands originaltekst: «Kielland må presenteres i sin språkdrakt, for der ligger budskapet til Kielland. Det ligger i hans ord og hans måte å fremføre dette på i bøkene sine.» Espen Røsbak, leder for Sølvberget Bibliotek og kulturhus, framholdt at endringer i språket i Kiellands verker ikke er noe nytt. Han henviste til fire utgaver av *Garman og Worse* der alle versjonene var forskjellige: «Man har en tradisjon for å modernisere klassikere i norsk litteratur fordi språket endrer seg.» Det gjelder både ortografi, tegnsetting

og bøyingsformer. Målgruppen for nytgivelsen var yngre lesere, og ut fra erfaringene så langt ble de unge interessert i Kielland. De to debattantene ble ikke enige. Utgangspunktet deres var for forskjellig.

Ny og gammel tekst

I Klassekampens *Bokmagasinet* fra lørdag 17. februar i år står det et essay av Tatjana Kielland Samoilow (tippoldebarn av Kielland): *Underkastelse på pensum* med følgende ingress: «Hvor langt er det fra Alexander Kiellands flengende skolekritikk i 'Gift' til dagens Pisa-formede skoleverk?»

Jeg skal ikke gå inn på problemstillingen, men forholde meg til et sitat som er gjengitt fra *Gift*:

Ærgjerrighet og forfengelighet, skuffelse og fortvilelse – helt ned til følelsesløshet, misunnelse og hat, hovmod og skadefryd og helt opp til hevntørst, alt dette passerte gjennom de tettepakkede rekkene av små hoder. Det var en

hel innøvelse for livet å albue seg frem, komme over hverandre, om så bare et eneste nummer. Likhet og kameratskap skulle bli glemt for å venne dem til å tenke seg i kamp med de andre om rang og ros. De lærte å misunne oppover og forakte nedover.

Hvordan ble dette skrevet av Kielland?

Ærgjerrighed og Forfængelighed, Skuffelse og Fortvivlelse — helt ned til Følelsesløshed; Misundelse og Had, Hovmod og Skadefryd — helt op til Hevntørst — alt dette passerede gennem de tætpakkede Rækker af smaa Hoveder; det var en hel Indøvelse for Livet i at albue sig frem, komme over hinanden — om saa blot et eneste Nummer; Lighed og Kammeratskab skulde glemmes, for at venne dem til at tænke sig i Kamp med de andre om Rang og Ros; de lærte at misunde opad og at foragte nedad. (Kielland, 1907: s. 236.)

Utgaven er den eldste som fins i Nasjonalbibliotekets digitale database. Det kan være endringer fra førsteutgaven, men de vil i så fall være langt mindre enn i utdraget Samoilow refererte.

Ortografien er tydeligvis endret, og det er også setningsbygningen: tankestreker er erstattet med komma, semikolon med punktum. Dermed endres helsetningen. Kiellands originaltekst består av bare én helsetning – den nye av fire helsetninger. Et par plasser er ubestemt form flertall erstattet med bestemt form flertall. Med andre ord er det endringer i bøyningsformen også – og alle endringer er med på å modernisere teksten.

Er det noen forskjell i meningen? Slik jeg ser det: veldig liten – om noen i det hele tatt. Det måtte være at punktumene lager litt lengre opphold i teksten enn det semikolon gjør – litt av oppramsingen i alt det gale de «små hoder» lærte, blir derfor neddempet. Men dette er noe man kanskje først og fremst legger merke til når de to sitatene settes opp mot hverandre. Begge tekster passer nok godt til sin tids lesere. Endringene i stavemåte osv. gjør at en leser i dag ikke blir forstyrret av ordbildene, men kan konsentrere seg om innholdet.

Følger man synpunktet til Kiellands oldebarns, burde den eldste utgaven kommet i opptrykk. Voksne folk som er vant med å lese, kan sikkert glede seg over flyten man finner i originalteksten. For yngre lesere vil nok gammel ortografi, setningsbygning og form skape hindringer og senke lesehastigheten deres. Det fører lett til at teksten oppfattes som tung, noe som er demotiverende. En moderne språkdrakt gjør teksten enklere å lese for ungdom, og den nye utgivelsen har nettopp som mål å treffe unge lesere. Det er vanskelig å se at det kiellandske innholdet



Alexander L. Kielland.

FOTO: C. L. JACOBSEN/
NASJONALBIBLIOTEKET.

blir borte, det forsvinner neppe ved at «Ærgjerrighed og Forfængelighed» blir erstattet av «Ærgjerrighet og forfængelighet» osv. Moderniseringen er heller et gode som ivaretar våre klassikere slik at nye generasjoner kan ha glede av å bli kjent med dem og hva forfatterne var opptatt av.

«Modernisering» er ikke noe nytt

Diskusjonen om å beholde eller endre i tekster er ikke ny. En som måtte tåle kritikk for måten han gjenga tekster på, var Nordahl Rolfsen.

Hvordan man best skal få nye lesere til å lese gamle tekster – vår litterære arv – har alltid vært et viktig spørsmål, og lesebokredaktørene gjorde også oppmerksom på at tekster ble endret:

Andreas Emil Eriksen og P. A. Paulsen skrev i forordet til bind 3 for middelskolen fra 1868, s. VII:

Ved Læsestykkerne har vi ikke sjelden tilladt os Smaaændringer; [...] Tilførslerne [er] yderst sjeldne — næsten kun i Form af Noter under Texten — hyppigere er noget udeladt.

I utgaven fra 1894, s. III:

Retskrivningen er bragt i overensstemmelse med tiende udgave af J. Aars's «Norske retskrivningsregler» fra 1892.

Chr. Borch og M. Seip skrev i sitt forord til *Læsebog i modersmaalet for folkeskolens og middelskolens høiere klasser samt amts- og folkehøiskoler* (1886, s. III):

Enkelte stykker er noget forkortede og bearbejdede enten for at faa noget helt og afsluttet ud af et stykke eller for at faa ting bort, der er mindre passende for børn.

I forordet til Bernhard Cathrinus Pauss og Andreas Martin Corneliussens lesebok fra 1907, *Læsebok i morsmaalet for middelskolen, andet bind for middelskolen* s. III, står det:

Hvert enkelt stykke er nøiagtig gennemgaaet, og hvor det har været nødvendig, blit omarbejdet med særlig hensyn paa at finde en sprog-tone som barnet [...] kunde kjende som «mors maal».

Retskrivning og tegnsætning er i overensstemmelse med de gjældende nye regler.

At endringene kunne by på problemer, kommer tydelig fram i forordet til Ivar Johannes Alnæs i *Norsk læsebok for middelskolen* (1912, s. 4):

I v e r s vil selvsagt striden mellem gammel og ny sprogdragt volde en del vanskeligheter: det er i mange tilfælde umulig helt at forlike de rent literære og de pædagogiske hensyn [...].

Eksemplene over viser at det ikke bare var i forbindelse med nyttinger av klassiske verk at språket ble modernisert. Det var lang tradisjon for å gjøre endringer i tekster i lesebøker – om ikke alle gikk så langt som det Nordahl Rolfsen gjorde.

Ulikt syn på rettskrivningsreformer

I 1907 ble det innført en ny rettskrivningsreform for riksmålet. Den var leseverkredaktørene forpliktet til å følge for å få godkjent bøkene de ga ut.

Målet var å endre skriftspråket slik at det klarere avspeilet norsk dagligtale og ikke skulle være så preget av dansk skriftspråk. Dette så man på som et viktig, nasjonalt arbeid.

Endringene i lesebøkene hang derfor ikke bare sammen med at teksten skulle være bedre tilpasset elevene, men også at tekstene skulle følge gjeldende, offisielle skriveregler. Et tredje moment som førte til endringer, var at leseboktekstene skulle være til hjelp i forbindelse med elevenes skriftlige arbeid, og da var det viktig at de fulgte skriftspråkreformene som Stortinget vedtok.

En som hadde et helt annet syn på språkreformene, var Carl Joachim Hambro, kjent som stortingspresidenten som fikk kongefamilien, regjeringen og en god del stortingsrepresentanter ut av Oslo 9. april 1940. I 1913 var han redaktør for *Dagbladet* og en ivrig debattant. Han var en tydelig talsmann for å beholde den dansk-norske skrivemåten som også var utgangspunktet for «dannet tale». I byenes øvre samfunnslag var det mange som syntes at de nye reformene ødela «sproget» – det ble vulgarisert.

Hambros kritikk av lesebøkene

De som står for denne «ødeleggelsen» av språket, er (i en form som kan ligne på Kiellands beskrivelse av skolen):

de reformerende Statsraader, de kirkedepartementale Sprogkonsulenter, de Undervisningsraader, de umusikalsk og illiterært sprogfornehmende Filologer, og hvad de nu kaldes, de mange Herrer, som med større Iver end Fornuft og mere velment end veloverveiet har latt slet forberedt Reform følge paa like slet forberedt! (Ibid, s. 2)

Et av Hambros ankepunkt er at når man siterer, så skal man sitere ordrett. Man bryter loven om man ikke gjør det. Å behandle skjønnlitterære verk på en slik måte som lesebokredaktører gjør, ville under «andre Forhold [...]

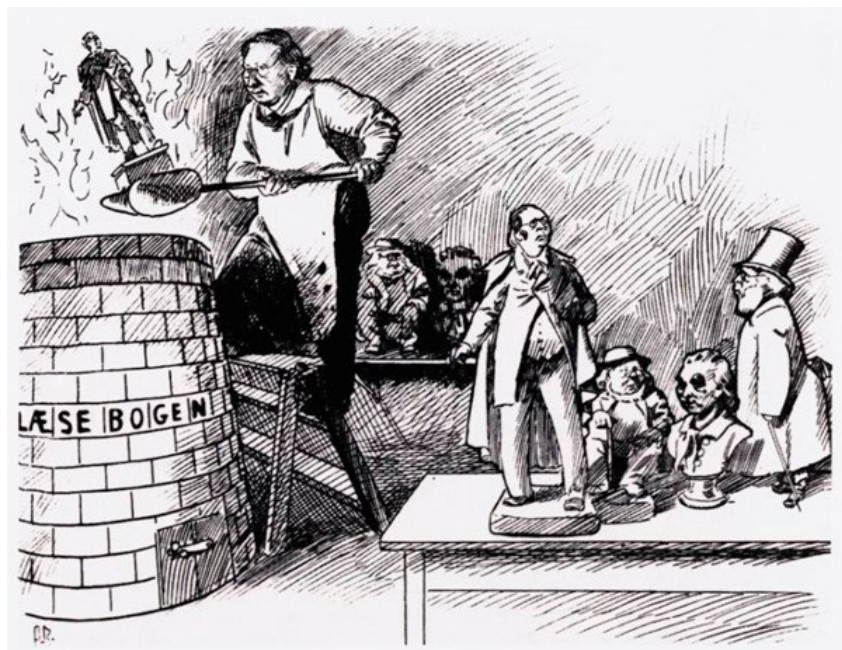
kunne føre dem paa Bodsfængslet» (ibid, 3/4).

Hambro gikk gjennom flere leseverk – og særlig nøye *Læsebok for middelskolen* av Ivar Alnæs. Han har særlig sett på «de ortografiske, de sproglige og de rent vilkårlige» «rettelser, omskrivninger og forandringer» som er gjort i tekstene. Svært mange rettelser henger sammen med den nye skriftspråkreform for riksmålet fra 1907. Hambro var ikke særlig imponert over endringene – for å si det mildt. Utdraget under er hentet fra hans bok *Sprogets Aand og Bokstavenes Tjenere*, side 12:

I «Kongsemnerne» siger f. Eks. Margrete i sidste Akt til sin Far: «Min far, farvel, farvel, t u s e n d e farvel!» Men I b s e n s Form tilfredsstiller ikke Hr. Alnæs; hos ham heter det «farvel, farvel, t u s e n farvel» (i to-Stavelser). — Hele Sætningens Klangpræg blir et andet. — Jacob B. Bull bruker Ordet M a s k i n e i den almindelige Form med 3 Stavelser; Alnæs har M a s k i n med 2 Stavelser. Naar der hos Bull staar «Særlig b e t a g e n var han», med den karakteristiske dype, litt tunge Klang, blir det hos Alnæs: «Særlig b e t a t var han». Her er Forskjellen ikke bare lydlig; men de to Ord har en forskjellig Valør; der har utviklet sig en Betydningsnuance, som Sproget trænger, og som der skulde vernes om.

Følgende ordpar trekkes altså fram: tusende – tusen, Maskine – Maskin, betagen – betatt, og alle dreier seg om antall stavelser i ord. De to siste er hentet fra *Tønsetprosten* av Jacob Breda Bull:

Hans pust hørtes alltid når han gikk, det var som en dampmaskin



«Nordahl Rolfsen — omstøper de norske dikterne så de passer til leseboka hans. Tegning fra *Korsaren* (1896). Det var ikke bare språkformen i Rolfsens lesebok som var kontroversiell. Mange var også kritiske til Rolfsens bearbejdingar av anerkjent skjønnlitteratur.» [Steinfeld, 1986, s. 196.]

som kom anstigende, eller som troll på vandring. (*Norsk lesebok for middelskolen 2*, 1912, s. 100)

— Mot syke folk var Tønsetprosten mild som et barn. Den veldige røst skalv når han talte med dem, og han gjorde dem alt det gode som tenkes kunde. Særlig betatt var han når det gjaldt syke barn; da blev de blå øine næsten svarte av ømhet, og de brede never strøk så usigelig lint. (Alnæs: *Norsk lesebok for middelskolen 2*, s. 99)

I det siste tilfellet passer ikke «betatt» særlig godt. «Betagen» fins ikke i *Det norske akademis ordbok* (NAOB), heller ikke i ordlister fra begynnelsen av 1900-tallet som fins i Nasjonalbibliotekets database. Det var en «Betydningsnuance, som Sproget trænger, og som der skulde vernes om» – og den forsvinner i Alnæs endring. Jeg

har vanskeligere for å se hva endringen fra *maskine* til *maskin* har av betydning for opplevelsen av tone, språk og innhold – særlig når man ser ordet i en litt større sammenheng enn det Hambro har sitert.

Utdraget fra *Kongsemnerne* under er hentet fra Alnæs' *Norsk læsebok for middelskolen III*, s. 214. Det inneholder sitatet fra skuespillet som Hambro trekker fram:

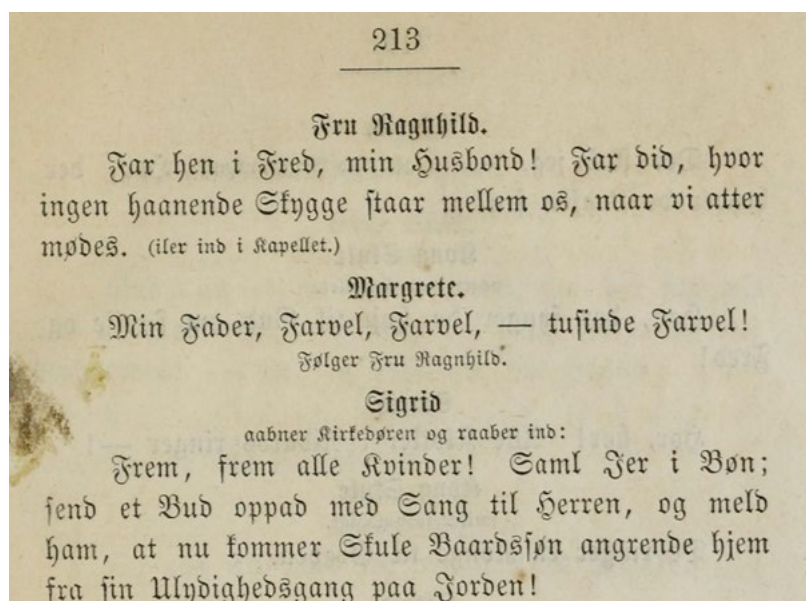
R a g n h i l d. Far hen i fred,
min husbond! Far dit hvor
ingen haanende skygge staar
mellem os naar vi atter møtes
(Iler ind i kapellet.)
M a r g r e t e. Min far, farvel;
farvel; tusen farvel!

(Følger Ragnhild.)
S i g r i d (aapner kirkedøren og
roper
ind). Frem, frem, alle kvinder!

Saml jer i bøn; send et bud
opad med sang til Herren, og
meld ham at nu kommer Skule
Baardssøn angrende hjem fra
sin ulydighetsgang paa jorden!

(Teksten over satt opp slik den står
i leseboken til Alnæs. Sidene er to-
spaltet, sikkert for å spare plass.)

Nedenfor står det samme utdraget
som hos Alnæs. Det er hentet fra ori-
ginalteksten fra 1864.



Tusende eller *tusen*: Hvor stor betydning har endringen? Teksten skal framføres muntlig, og da går det an å få fram den samme vekten på ordet uansett antall stavelser. Elevene ville neppe hatt en helt annen opplevelse om det hadde stått *tusinde*. Det ville heller forstyrret lesningen/lyttingen fordi det følte fremmed. Dessuten – når ordet blir presentert i en litt større sammenheng som i sitatene over, blir ikke ordet så «synlig» som når Hambro presenterer det – og er dermed heller ikke så betydningsfullt.

I utdraget fra *Gift* er det eksempler på at substantiv i ubestemt form er

endret til bestemt form. Hambro viser til lignende eksempler i leseverket til Alnæs: «Rettinger som «det stup» til «det stupet», «det gode veir» til «det gode veiret» [...]». Her er det nok skriftspråkreformen som er bestemmende for endringene, ikke at elevene ville ha problemer med å lese og skjønne dem om de sto i ubestemt form. Slike eksempler på rettinger kan man lure på om var nødvendige. Det samme gjelder for spesielle ord som kunne blitt forklart nederst på siden:

Li e: Mens Resten af det vagthavende Mandskab i Sjøstøvler og drypende Oljeklæder slubrede frem og tilbage nede paa Dækslasten: Alnæs: «trasket frem og tilbake» (Hambro).

Slubre/slubret er synonymt med *surkle*: *ha vann i skoene* (NAOB).¹ Hambro plasserte eksemplet under: «De Ændringer som er foretat for at utslette Forfatterens Særpræg». Skulle man forsvare endringene, måtte det bli ut fra en pedagogisk synsvinkel: For at det ikke skulle bli for mange ukjente ord, velger redaktøren å bytte dem ut

med mer generelle ord som elevene kjenner til.

Forandringer tilbake igjen

Språk og skrivemåte i leseverket til Alnæs skulle følge skriftspråkreformen fra 1907, og ordstilling og ortografi ble endret i tråd med den, men ikke i enhver sammenheng. I setninger i *Synnøve Solbakken* er ordstillingen påvirket av sagatonen som kjennetegner Bondefortellingene: «Reiste hun seg da plutselig», «Fikk hun da bud opp til sæteren». Dette blir rettet til «Hun reiste sig da plutselig» og «Hun fik bud op til sæteren» (s. 16). Her får rettelsene betydning for opplevelsen. Denne kritikken tok Alnæs på alvor, og i «annet oplag» av leseboken fra 1919, står det:

Reiste hun sig da plutselig med et smil, lutet sig ned over Ingrid og gav henne en lang, varm kyss (s.204).

Under står et eksempel på hvor teksten er blitt ganske forandret. Det er vanskelig å forstå hvorfor endringene er nødvendige:

Op til væggen stod to i samtale, den ene høj og svær, med lyst, men stridt haar, but næse, og det var Knut Nordhaug, som da han saa Granlifolket komme, stanset (...) talen, blev litt underlig, men stod allikevel (s. 18, mine uthevninger)

Op til væggen stod to i samtale, den ene høi og svær med stridt haar, but næse; det var Knut Nordhaug. Da han saa Granlifolket komme, stanset han talen, blev litt underlig, men stod allikevel. (s. 19)

Den eneste forklaringen på endringen må være et ønske om å dele helsetningen i to for å gjøre helsetningene

kortere. Endringene er i tråd med sitatet fra Kiellands *Gift* som jeg startet med. I 1919-utgaven er sitatet likt med originalen (s. 208). Alnæs har tydeligvis tatt Hambros kritikk til følge

Identisk endring fra leseverk til leseverk?

Hambro sammenlignet også tekster som sto i alle de tre nevnte leseverkene, og fant at det ikke var sammenfall. Under står en setning fra Jonas Lie som blir endret forskjellig i de tre leseverkene. Eksempelet under er hentet fra *Lodsen og hans Hustru* (1874, s. 53):

Fra Storebramsaling mente h a n med Kikkert paa Klarveirsdage at kunne øine en Stribe av Norges Kyst. (Lie)

Fra storbramsaling mente m a n med kikkert osv. (Alnæs)

Paa klarveirsdage mente d e at d e fra storbramsaling med kikkert osv. (Pauss/Corneliusen)

Med kikkert mente m a n paa klarveirsdage at kunne øine osv. (Ericksen og Bretteville Jensen)

Hambro mente at de burde i det minste vært like om man i det hele tatt skulle endre på noe – at det var et fast system i endringene (Hambro, 1913, s. 61). Det hadde latt seg gjøre, for Ericksen og Bretteville Jensens lesebok kom ut tidligst, Pauss og Corneliusen kom et par år etter, og Alnæs gjorde ferdig sitt leseverk noen år etter det igjen. Denne muligheten har de ikke benyttet seg av og har neppe følt noe behov for. Heller ikke de statlig oppnevnte konsulentene kan ha lagt vekt på at endringer i tekst skulle gjøres på samme måte fra leseverk til leseverk.

Også her er det et problem som

Hambro ikke har vært klar over. Lie bruker forskjellig pronomen i førsteutgaven fra 1874 og i samlede verker fra 1902: Først bruker han *man*, så *han*. Hvilket pronomen en lesebokredaktør ville benytte, var avhengig av hvilken utgave han slo opp i. Pauss og Corneliusens endring virker unødvendig.

Foreldreaksjonen mot samnorsk

«Mandag 2. desember 1954 hendte det ting i enkelte skolestuer i landet som satte mange sinn i kok og førte til langvarige stridigheter mellom skolemyndighetene og foreldre. En del barn stilte med lesebøker rettet av far og mor. Visse ord var strøket ut og rettet med penn og blekk.» (Ustvedt, 1979, s. 252). Det var *Foreldreaksjonen mot samnorsk* som sto bak initiativet. En del foreldre rettet lærebøkene fra bokmål til riksmål. De gikk også gjennom lærebøker og bedømte dem etter hvor «samnorske» de var.

Mange støttet initiativet, og det var en av grunnene til at man fikk en ny læreboknormal i 1959. «Den var i virkeligheten en revisjon av 1938-rettskrivningen.»²

Med andre ord – ikke alle «moderniseringer» førte til radikale endringer i skriftspråkene. Læreboknormalen fra 1959 er en endring mer i tråd med 1917-reformen enn den som ble innført i 1938.

Sensur

«Moderniseringer» av tekst skjedde i nyutgivelser av klassikerne, men endringene i leseverkene var til dels langt mer omgripende. Her dreide det seg ikke bare om å endre på tekst med tanke på nye retningslinjer fra oven, men også å tilrettelegge teksten for elevene. Det kunne bety at teksten ble forenklet, noe som var typisk for Nordahl Rolfsens og Ivar Alnæs sine endringer, men det kunne også



Yngvar Ustvedt *Det skjedde i Norge 1952-61 – Velstand og nye farer*, s. 253.

skyldes et ønske om å gi et utdrag en forståelig inngang – eller at noe «upassende» ble fjernet. Tekster som brøt med etiske prinsipper, ble sensurert. Det siste var også styrende for om man i det hele tatt valgte å ta med en tekst.

Et eksempel på «sensur» er hentet fra skoleutgaven av *Markens grøde* fra 1939 der: «Han laa og var graadig efter hende om Natten og fik hende.» (s. 12) ble fjernet. Det var først i 1963-utgaven setningen igjen ble tatt inn. Min norsklærer reagerte på at setningen var fjernet og fikk en av elevene med en annen utgave av romanen til å lese den opp. Den inngår i beskrivelsen av det første døgnet Inger og Isak hadde sammen, og er en knapp og nydelig framstilling der lite skildres, men som likevel er svært handlingsmettet – og hvor den sensurerte setningen utgjør en viktig del.

LITTERATUR

ALNÆS, I. (1912). *Norsk læsebok for middelskolen I*. H. Aschehoug & Co (W. Nygaard), s. 4.
ALNÆS, I. (1919). *Norsk læsebok for middelskolen II*. H. Aschehoug & Co (W. Nygaard), s. 99, 100, 204, 208.
ALNÆS, I. (1912). *Norsk læsebok for middelskolen III*. H. Aschehoug & Co (W. Nygaard), s. 204 og 214.
BORCH, C. & SEIP, M. (1886). *Læsebok i modersmaalet for folkeskolens og middelskolens høiere klasser samt amts- og folkehøiskoler*. J.W. Cappelens forlag, III.
DET NORSKE AKADEMIS ORDBOK – NAOB, naob.no
ERIKSEN, A.E. & PAULSEN, P.A. (1868). *Norsk Læsebok, Tredje del*. Forlagt og trykt af W.C. Fabritius, 1868, s. VII.
ERIKSEN, A.E. & PAULSEN, P.A. (1894). *Norsk læsebok, tredje del, sjette udgave*. Forlagt og trykt af W.C. Fabritius & Sønner, s. III.
HAMBRO, C.J. (1913). *Sprogets Aand og Bokstavens Tjenere*. H. Aschehoug & Co (W. Nygaard), s. 2, 3, 5, 12, 14, 16, 18/19.
HAMSUN, K. (1939). *Markens grøde*. Ved

Sandvei, M., Aschehoug og Gyldendals skoleutgaver av moderne norske forfattere. Gyldendal Norsk forlag, Oslo, (s. 11).
HAMSUN, K. (1917). *Markens grøde, Første del*. Gyldendalske Boghandel – Kristiania og København, (s. 12).
IBSEN, H. (1864). *Kongsemmerne*. Johan Dahls Forlag, Christiania, s. 213.
KIELLAND, A.L. (1907). *Samlede Værker – Mindeutgave*, andet bind. Gyldendals Boghandel Nordisk Forlag, s. 236.
LIE, J. (ulike utgaver fra 1874, 1899, 1902, 1969). *Lodsen og hans hustru*. <https://www.nb.no/search?mediatype=bøker&name=Lie,%20Jonas&viewability=ALL>
LOV OM ALMUESKOLEVÆSENET PAA LANDET (1860). Stockholms Slot den 16de Mai 1860, s. 4.
MIDDELSKOEN: LOV OM HØIERE ALMENSKOLER, REGLEMENT FOR DE HØIERE ALMENSKOLER, UNDERVISNINGSPLAN, EK-SAMENSREGLEMENT. (1911). A.W. Brøgers boktrykkeri, 1911, s. 61 og 63.
NYNORSKORDBOK, <https://ordbokene.no/>

nm/73130

PAUSS, B. & CORNELIUSSEN, A.M. (1909). *Læsebok i morsmaalet*. Steenske Bogtrykkeri og Forlag, s. III.
RØSBAK, E. (2024). Dagsnytt 18 (21.02.2024).
SAMOILOW, T. (2024). Underkastelse på pensum. *Klassekampens bokmagasin* 17.02.2024, s.1 3.
STEINFELD, T. (1986). *På skriftens vilkår*. Landslaget for norskundervisning (LNU) og J.W. Cappelens Forlag A.S., s. 196.
USTVEDT, Y. (1979). *Det skjedd i Norge 1952-61. Velstand – og nye farer*, bind 2. Gyldendal Norsk Forlag A/S, s. 252.
ZAHL, J. (2023). Kielland kan gjerast interessant også i dag. Tatjana Kielland Samoilow intervjuet i *Stavanger Aftenblad* 06.04.2023.
AARRE, T.K. (2024). Dagsnytt 18 (21.02.2024).
AARS, J. (1889). *Norske rettskriunings-regler med alfabetisk ordliste*.
AASEN, I. (1850). *Ordbog over det norske Folkesprog*. Carl C. Berner & Comp., s. 36.
* Stoff fra eldre bøker er hentet fra Nasjonalbibliotekets digitale database.

Forskjell på sak- og skjønnlitteratur

Å sitere korrekt er svært viktig når det gjelder saklitteratur. De samme reglene kan ikke gjelde for skjønnlitteratur i enhver sammenheng. Et gammelt musikkstykke spilt med moderne instrumenter vil lyde annerledes enn det engang gjorde. En dirigent kan tilføre stykket noe annet enn hva komponisten tenkte seg. En oppsetning av et skuespill vil alltid skille seg fra en annen. Noe endres eller tas bort – noe tilføres. Slik er det med skjønnlitterære tekster også: De må tilpasses lesere eller lyttere fra ulike tider. Da holder ikke opptrykk av det gamle. Dess flere ytre årsaker som krever endring, dess vanskeligere kan det være å gjøre endringene. Kanskje man skal se språkendringer i klassiske tekster mer som en tolkning som ligger så nær opp til originalen som et nyere språk er i stand til å komme?

Hambro er nok for opptatt av å hegne om det dansk-norske språket

og raljerer derfor med endringene som er gjort i leseverkene han tar for seg. Lesebokredaktører (og språkkonsulenter) kunne bli vel bundet av den nye skriftspråkreformen – og hvem som var mottakere.

Tilbake til slektningene

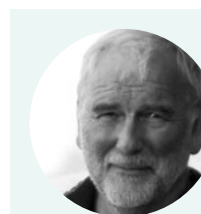
Kiellands oldebarn har hatt mange forløpere – og det har også de som har modernisert klassikere og gjort det enklere for nyere generasjoner å sette seg inn i dem og dermed få oppleve hva det de gamle skrev. Kielland Aares fjerne slektning Kielland Samoilow sa i et intervju i *Stavanger Aftenblad* (Zahl, 2023):

– Kielland var ekstremt oppteken av språket. Det er grenser for kor mykje du kan modernisera – og samtidig bevara anda i originalen. Ein litterær tekst er ikkje berre innhald. Han er også språk og form. Men eg liker den forsiktige moderniseringa av bøkene godt.

Når det kommer til stykket: Kanskje begge de fjerne slektningene av Kielland har rett.

NOTER

- 1 I førsteutgaven av *Lodsen og hans hustru* (1874) brukes ordet *stubbrede* (s. 47), men dette ble rettet i niende opplag, 1899 (s. 49) og i *Samlede værker*, bind 2, 1902 (s. 39) til *slubrede*. I *Lanterneutgaven* av romanen fra 1969, har man gått tilbake til *stubret* (s. 33), synonym til å stampe: stå og stampe i golvet (dekket).
- 2 https://no.wikipedia.org/wiki/Læreboknormalen_av_1959



»»» Hein Eberg Ellingsen

er pensjonist, og har tidligere arbeidet på ungdomstrinnet i Oslo – og ved Institutt for

lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo. Han har vært medforfatter og redaktør av læreverk i norsk og i bruk av bilder i undervisningen.

Meningsfull bruk av forskning i skolen

»»» Av Camilla Gramstad Hagevold

Til tross for reformer, satsinger og ulike initiativ for forskningsformidling så brukes fortsatt forskning i liten grad av praktikere i skolen. Utfordringen blir derfor å finne fram til hva slags forskning som kan gi mening for lærerne, og hvordan de kan anvende den i sin praktiske hverdag.

Siden årtusensskiftet har det vært bred enighet om at *noe* av kunnskapen som skal brukes til å forklare årsakene til, og møte, skolens mange utfordringer, skal komme fra forskning (Rickinson mfl., 2023). Både OECD og det norske Kunnskapsdepartementet har egne strategier for å sørge for at det skjer blant beslutningstakere. Men hvordan skal forskning brukes i praksisfeltet?

I helsevesenet snakker man om «kunnskapsbasert praksis» – å ta faglige avgjørelser basert på systematisk innhentet forskningsbasert kunnskap, erfaringsbasert

kunnskap og pasientens ønsker og behov i en gitt situasjon (Helsebiblioteket, 2021). Et enkelt Google-søk på «kunnskapsbasert praksis i skolen», viser at vi både mangler definisjonene og rammeverket for det samme her. Derimot ser det ut til at «kunnskapsbasert» ofte brukes

synonymt med «forskningsbasert» eller «evidensbasert» – som egentlig beskriver noe mye smalere.

I de siste årene har man imidlertid forsøkt å finne fram til hvordan bruk av forskning i skolen skal forstås og rammes inn. I så måte har «forskning på bruk av forskning» vokst frem som et eget felt, og i denne artikkelen vil jeg prøve å forklare hvordan vi også i skoleverket kan nærme oss en felles forståelse og et felles rammeverk for hva *god* bruk av forskning innebærer.

Hva vi vet om bruk av forskning i skolen

Stort sett er lærere og skoleledere positive til bruk av forskning. Allerede i 1933 stod det i en innstilling fra Lærereorganisasjonenes skolenemnd at «*Virkelig sikre fremskritt kan også i skolen bare skje ad empirisk vei, først og fremst ved forsøk av forskjellige slag*» (hentet fra Kvernbekk, 2013). Det gikk allikevel flere år før bruk av forskning i skolen ble en del av politikktutforming og synlig i skolens styringsdokumenter. Det springende punktet for dette var muligens i 1996 da David H. Hargreaves sammenlignet lærerprofesjonen med legeprofesjonen, og pekte på hvordan den første kunne lære av den andre ved å i større grad å ta del i og utforme forskningen og bruke den i sin praksis (Hargreaves, 1996).

Utover på 2000-tallet førte den økte interessen for en mer *forskningsbasert skole* til at flere reformer i inn- og utland vektla innsamling av data, systemer for kvalitetsvurdering og oppsummering og spredning av forskningsfunn. Disse ideene spredte seg i det som kan kalles «Global education reform movement» (Sahlberg, 2016), og et sentralt punkt var at politikktutforming og praksis skulle baseres på velprøvde og testede metoder. En annen måte å si det på er at evidensbasert praksis spredte seg som en *masteridé* – en idé som «i en periode har fått særlig stor legitimitet og utbredelse og som samtidig gir legitimitet og virker utløsende for lokale reformer på tvers av sektorer og organisasjoner» (Røvik, 2014 s. 54). Jeg vil senere komme tilbake til hva evidensbasert praksis innebærer, og hvorfor det tidlig så ut til å bli synonymt med eller overta for «forskningsbasert».

Forskningen fulgte også med på denne utviklingen, og man begynte å undersøke hvordan det stod til med forskningsbruk i skolen. En systematisk kunnskapsoppsummering (Hemsley-Brown & Sharp, 2003) som søkte å finne svar på hvordan lærere bruker forskning til å forbedre sin praksis, fant at selv om både lærere og skoleledere er

positive til bruk av forskning, så brukes den i liten grad. Lærere, i større grad enn skoleledere, hadde også en tendens til å være mest positive til forskning som bekreftet deres egne synspunkter eller erfaring, og som var forståelig og anvendbar. Forklaringene på hvorfor forskning i liten grad ble brukt i praksis, er sammensatte – men forfatterne mente at det ikke finnes en kultur for bruk av forskning i skolen. Det konkluderes med at for at forskningen skal få bedre grobunn i praksisfeltet, så må endringene først skje gjennom politikktutforming og gjennom å opprette arenaer for partnerskap og institusjoner for forskningsformidling (Hemsley-Brown & Sharp, 2003).

Nesten ti år senere viser en ny kunnskapsoppsummering (Dagenais mfl., 2012) at på tross av betydelig innsats – både gjennom reformer, satsinger og ulike initiativ for forskningsformidling, så brukes fortsatt forskning i liten grad av praktikerne i skolen. I denne oppsummeringen var det vanskelig for forskerne å finne faktorer som fremmer eller hemmer bruk av forskningen, blant annet fordi de fant lite empirisk forskning. Det pekes allikevel på at faktorer som fremmer bruk, kan være at forskningen oppleves praksisnær og relevant, at kommunikasjonen mellom forskermiljøet og praktikerne er god – og spesielt dersom praktikerne selv deltar i forskningen og det finnes organisatorisk støtte for bruk av forskning.

Ifølge Dagenais mfl. (2012) ville det være enklere å slå fast hva som fremmer eller hemmer bruk av forskning i skolen, om man hadde et omforent rammeverk som sa noe om hva bruk av forskning i skolen *skal være*. Dagenais mfl. (2012) lanserer i den forbindelse *evidensbasert praksis* som et mulig rammeverk, og jeg skal i den forbindelse bruke noe av det følgende til å beskrive hva *evidensbasert praksis* går ut på.

Opprinnelsen til evidensbasert praksis

Det at «forskningsbasert» ble til «evidensbasert» kan ha sin årsak i at politikken begynte å påvirke forskningen. I USA førte *No child left behind*-reformen til at det ble satt strenge kriterier for hvilken skoleforskning som skulle finansieres gjennom offentlige midler, og kriteriene gikk blant annet på metodikk. Nå var det kun «gullstandarden» – randomiserte kontrollerte forsøk og metaanalyser av disse – som fikk midler (Dagenais mfl., 2012; Révai, 2022).

John Hatties medievennlige *Visible learning* (2008) bidro nok også til at «evidensbasert praksis» ble synonymt med bruk av forskning.

Evidensbasert praksis (heretter EBP) handler om å finne ut hva som «virker», og handle ut fra dette (Kvernbekk, 2018). Kvernbekk problematiserer gjennom flere artikler og bøker hvordan kritikere og tilhengere av EBP forstår (og misforstår) hensikten og funksjonen til EBP, og lander på en oppsummering av hva som faktisk må til for at EBP skal gjøre det tilhengerne sier at det skal, nemlig «virke».

Det som er den allmenne oppfatningen av EBP, er at evidens fra fortrinnsvis randomiserte kontrollerte studier (eller metaanalyser av slike) skal kunne brukes direkte i skolens praksis, ved å implementere programmer, intervensjoner, strategier eller metoder som har vist effekt i studiene, og antagelsen er at disse skal kunne gi samme effekt i en hvilken som helst lignende kontekst (Kvernbekk, 2016). Kritikken av EBP handler ofte om at en slik instrumentell bruk vil føre til standardisering som går på bekostning av læreres profesjonelle vurderinger og pedagogiske skjønn (f.eks. Biesta, 2007; Hammersley, 2009). Kvernbekk avviser ikke EBP blankt, slik mange kritikere gjør, men hun setter opp en rekke forutsetninger for at EBP skal kunne «virke». Oppsummert sier Kvernbekk (2016) at for at vi skal kunne bruke EBP som et rammeverk for bruk av forskning, så må følgende betingelser være på plass:

- Virket intervensjonen *et sted*? Effektstørrelser i randomiserte kontrollerte forsøk kan fortelle oss dette, men vi blir minnet på at selv om intervensjonen har en positiv effekt, så trenger ikke intervensjonen å ha hatt en positiv effekt på alle deltakerne.
- Hvilke faktorer spiller inn på den ønskede effekten *her*?
- Kan intervensjonen spille den samme kausale rollen *her* som den gjorde *der*?
- Er de samspillende faktorene som var til stede *der*, også til stede *her*?
- Er systemet vårt stabilt nok til at intervensjonen får tid til å virke *her*?
- Passer intervensjonen inn med de normene og verdiene som er gjeldende *her*?
- Finnes det noen mulige bieffekter, og kan det tenkes at intervensjonen koster mer enn den smaker?
- Finnes det andre intervensjoner som vil gi oss samme resultat, og som passer bedre?

Dersom alle disse vurderingen er gjort og sjekket av, er det god grunn til å tro at intervensjonen vil virke, men Kvernbekk (2016) er ikke ferdig. Den største kjeppen i hjulet for evidensbevegelsen er systemteori.

Utdanningssektoren utgjør et åpent og komplekst system, der utallige faktorer virker sammen og fører til mange forskjellige tilsiktede og utilsiktede utfall. Som nevnt er en av betingelsene for at EBP skal virke, at systemet er stabilt. Det som allikevel er viktig, er at systemet ikke blir for rigid – fordi et skolesystem som ikke er fleksibelt og gir rom for manøvrering, vil miste stabilitet rundt sine kjerneverdier og overgi sin identitet som utdanningsinstitusjon til å bli et trenings- og testregime (Kvernbekk, 2016).

Det som er spesielt interessant, med tanke på at vi ofte forbinder EBP med atferdsprogrammer, eller skolebaserte modeller, er at intervensjoner som søker å endre flere faktorer i læreres og elevers atferd samtidig, kan se ut til at å ha liten effekt. Kvernbekk (2018) forklarer dette gjennom å bruke Batesons (1972) teori om to læringsnivåer. Intervensjoner som foregår på læringsnivå 1, har som formål endre eller justere *aktørenes atferd* gjennom ny kunnskap, mens på nivå 2 er det selve *systemet* som lærer og utvikler seg ved at man endrer tankesett og handlinger gjennom å reformatolke konteksten.

Slike intervensjoner som en finner i skolebaserte programmer, vil derfor ikke virke. Dette bekreftes til en viss grad i en systematisk kunnskapsoversikt over hva som fremmer og hindrer bruk av forskning i skolen, der forskergruppa ser at intervensjoner som er komplekse og søker å endre flere faktorer i organisasjonen, i liten grad fører til ønsket endring (Dyssegaard mfl., 2017).

Da er det kanskje greit at man forkaster evidensbasert praksis som et rammeverk for bruk av forskning i skolen?

Fra evidensbasert til meningsfull bruk av forskning

I løpet av de siste årene har forskningen vist mindre interesse for *om, hvor mye og hvorfor / hvorfor ikke* lærere bruker forskning. Dette er blant annet fordi funnene har vært så konsistente over flere år – lærere er positive til forskning, men bruker den ikke, fordi de ikke synes forskningen er anvendelig, eller fordi de ikke har tid. Derimot har en begynt å spørre seg *hvordan* lærere bruker forskning – og hva *god* bruk av forskning innebærer.

I en nyere rapport fra USA (Finnigan, 2021) skiller man mellom *instrumentell, symbolsk og konseptuell* bruk av forskning.

Instrumentell bruk innebærer å bruke funn fra forskning til å endre praksis, ta i bruk et program e.l., og ligner kanskje mest på EBP.

Symbolisk bruk – eller *strategisk bruk* – er for eksempel det man gjør når man sier «forskning viser at ...» for å underbygge egne meninger eller forsvare gjeldende praksis. I en studie her hjemme fant man at rundt halvparten av lærerne i en spørreundersøkelse «trekker veksler på pedagogisk forskning» i undervisningen sin (Caspersen & Holmeide, 2023). Dette kan kanskje forstås som både instrumentell og strategisk bruk av forskning?

Konseptuell bruk av forskning har elementer av begge de to foregående, og omtales som den viktigste formen for forskningsbruk (Finnigan, 2021). Det innebærer å lære av forskning, sammen med andre kunnskapskilder, for å re-fortolke og sammen skape nye praksisformer og forståelser. Det ligner kanskje på Batesons (1972) læringsnivå 2, å bruke forskning til å utvikle systemisk læring.

Konseptuell bruk av forskning ligger også nært opp til to nye rammeverk, som begge beskriver hvordan god, dyp eller meningsfull bruk av forskning kan forstås og forklares (Farley-Ripple mfl., 2022; Rickinson mfl., 2023). Felles for dem er at forskning ses i sammenheng med andre kunnskapskilder og vektlegger at forskningen må møte praktikernes behov. Farley-Ripple mfl. (2022) beskriver hvordan bruk av forskning er en integrert og selvsagt del av den daglige praksis hos skoler som karakteriseres som *dype* brukere av forskning (*deep use*). I en case-studie der man så på ulike aktiviteter knyttet til bruk av forskning (søk, tolkning, deltakelse, lederskap, frekvens), fant man at skolene løste dette på svært ulike måter, men at de alle hadde denne felles omforente kulturen der bruk av forskning var integrert.

Kultur er også en viktig faktor i Rickinson mfl. (2023) sitt rammeverk for kvalitetsbruk av forskning (*quality use of research evidence* (QURE)). Her ligger begrepet «thoughtful engagement and implementation of appropriate research», meningsfull bruk av egnet forskning, i kjernen av rammeverket. Både individuelle, organisatoriske og systemiske faktorer må spille på lag om man skal få det til: praktikernes ferdigheter og holdninger, deres relasjoner og organisasjonens infrastruktur, kultur og lederskap. Det pekes også på systemiske faktorer, men uten at det spesifiseres spesielt hva disse faktorene er, og hvordan disse faktorene påvirker bruk av forskning i skolen.

Et profesjonsrettet perspektiv på bruk av forskning

Men er disse rammeverkene aktuelle for oss her i Norge? Både det amerikanske og australske skolesystemet, som henholdsvis «deep use» og «QURE» kommer fra, har vært preget av styring gjennom standardiserte planer for pensum og praksis, i motsetning til i den nordiske skolekulturen der lærerens autonomi tradisjonelt sett har stått mye sterkere (Dyssegaard mfl., 2017). Det som er merkbart fraværende i studiene fra USA og Australia – som nevnes kort, men som ikke blir gjenstand for dypere undersøkelser – er de systemiske faktorene som potensielt hindrer mer innovasjon og bruk av forskning i skolen. Flere peker på at det er avgjørende at rigide styringssystemer ikke står i veien for læreres og skolelederes pedagogiske skjønn, og at systemene i større grad må bygge på tillit for at forskning skal bli brukt på en meningsfull måte til å endre praksis i skolene (Boaz mfl., 2022; Godfrey & Brown, 2019; Gough mfl., 2022, Sahlberg, 2023).

Derfor er det bra at man har benyttet et profesjonsrettet perspektiv for å undersøke bruk av forskning her hjemme (Mausethagen mfl., 2023). Her brukes begrepet «forskningslitterasitet» samt tre dimensjoner som er helt sentrale for å forstå sammenhengen mellom tilgjengelig forskning og hvordan denne kan brukes (Eriksen, 2023). *Praksissensitivitet* innebærer at forskningen og bruken må være tilpasset lærernes etiske praksis og profesjonens verdier. *Sjangersensitivitet* innebærer at forskning eksisterer i en kontekst som ikke direkte kan overføres til skolens praksis, og handler også om forskningens relevans for de utfordringer man møter i praksis. *Situasjonssensitivitet* handler om kontekst, og om forskningen kan rekontekstualiseres til lokale forhold.

Med disse dimensjonene, samt den utvidede forståelsen av forskning som de nyere rammeverkene legger opp til, så nærmer vi oss Kvernbecks (2018) strenge liste for om EBP kan fungere. Og nærmer vi oss ikke da å kunne lage et solid og omforent rammeverk for bruk av forskning i skolen? Kan vi lage vår egen modell for kunnskapsbasert praksis slik de har det i helsevesenet?

Med de enorme mengdene skoleforskning som er produsert og publisert de siste 30 årene, kan det nok trenge. En kan finne «evidens» for det aller meste en har lyst til å prøve ut – og derfor blir det viktig at lærere og skoleledere reflekterer over hva som er meningsfull bruk av disse funnene. Da er det også viktig at kunnskapsformidlerne ivaretar transparens og integritet i formidling av hva funn

LITTERATUR

- BATESON, G.** (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. (s. xxvi, 545). Jason Aronson.
- BIESTA, G.** (2007). Why "What Works" Won't Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- BOAZ, A., OLIVER, K. & HOPKINS, A.N.** (2022). *Linking research, policy and practice: Learning from other sectors*. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/component/70c657bc-en>
- CASPERSEN, J. & HOLMEIDE, H.** (2023). 10. «La læreren være lærer!» Lærerarbeid, forskning og kunnskap fra 2008 til 2022. I: S. Mausethagen, S. Bøyum, J. Caspersen, T.S. Prøitz & F.W. Thue (red.), *En forskningsbasert skole?* (s. 196–218). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215065540-23-10>
- DAGENAIS, C., LYSENKO, L., ABRAMI, P.C., BERNARD, R.M., RAMDE, J. & JANOSZ, M.** (2012). Use of research-based information by school practitioners and determinants of use: A review of empirical research. *Evidence & Policy*, 8(3), 285–309. <https://doi.org/10.1332/174426412X654031>
- DYSSEGAARD, C.B., EGELUND, N. & SOMMERSEL, H.B.** (2017). *What enables or hinders the use of research-based knowledge in primary and lower secondary school – a systematic review and state of the field analysis*. Danish Clearinghouse for Educational Research, Department of Education, Aarhus University. <https://www.videnomlaesning.dk/media/2176/what-enables-or-hinders-the-use-of-research-based-knowledge-in-primary-and-lower-secondary-school-a-systematic-review-and-state-of-the-field-analysis.pdf>
- ERIKSEN, A.** (2023). 2. Hva er forskningslitterasitet? Og hvorfor trenger lærere det? I: *En forskningsbasert skole?* (s. 28–46). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215065540-23-02>
- FARLEY-RIPPLE, E.N., TILLEY, K., MEAD, H., VAN HORNE, S. & AGBOH, D.** (2022). *How is evidence use enacted in schools? A mixed methods multiple case study of "deep-use" schools*. The Center for Research Use in Education (CRUE) og Center for Research Use in Education and Social Policy (CRESP), University of Delaware. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED627978.pdf>
- FINNIGAN, K.** (2021). *The Current Knowledge Base on the Use of Research Evidence in Education Policy and Practice: A Synthesis and Recommendations for Future Directions* (s. 22). The National Academies of Sciences, Engineering and Medicine's Committee on the Future of Education Research ved Institute of Education Sciences i U.S. Department of Education. https://nap.nationalacademies.org/resource/26428/Finnigan_Knowledge_Base_URE_National_Academies.pdf
- GODFREY, D. & BROWN, C.** (2019). *An ecosystem for research engaged schools: Reforming education through research*.
- GOUGH, D., SHARPLES, J. & MAIDMENT, C.** (2022). *Evidence on evidence-informed policy and practice*. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/component/5ee7de7c-en>
- HAMMERSLEY, M.** (2009). *Educational Research and Evidence-based Practice*.
- HARGREAVES, D.H.** (1996). *Teaching as a research-based profession: Possibilities and prospects* [Innlegg]. <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/TTA%20Hargreaves%20lecture.pdf>
- HELSEBIBLIOTEKET.** (2021). *Kunnskapsbasert praksis.no*. Helsebiblioteket. <https://www.helsebiblioteket.no/innhold/artikler/kunnskapsbasert-praksis/kunnskapsbasert-praksis.no>
- HEMSLEY-BROWN, J. & SHARP, C.** (2003). The Use of Research to Improve Professional Practice: A systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 29(4), 449–471. <https://doi.org/10.1080/0305498032000153025>
- KVERNBEKK, T.** (2013). Vil dette virke hos oss? Om veien fra forskningsbasert kunnskap til konkret praksis. I: R.J. Krumsvik & R. Säljö (red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi* (s. 279–302). Fagbokforlaget.
- KVERNBEKK, T.** (2016). *Evidence-based Practice in Education: Functions of evidence and causal presuppositions* (1–1 online resource). Routledge Abingdon, Oxon. <http://site.ebrary.com/id/11083703>
- KVERNBEKK, T.** (2018). Evidensbasert praksis: Utvalgte kontroverser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* 4. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.1153>
- MAUETHAGEN, S., BØYUM, S., CASPERSEN, J., PRØITZ, T.S. & THUE, F.W. (RED.)** (2023). *En forskningsbasert skole?* Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215065540-23>
- RÉVAI, N.** (2022). *The changing landscape of research use in education*. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/component/17158cbc-en>
- RICKINSON, M., WALSH, L., GLEESON, J., CUTLER, B., CIRKONY, C. & SALISBURY, M.** (2023). *Understanding the Quality Use of Research Evidence in Education: What It Means to Use Research Well*. <https://doi.org/10.4324/9781003353966>
- RØVIK, K.A.** (2014). *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering*. Cappelen Damm Akademisk. <https://books.google.no/books?id=zs6FrgEACAAJ>
- SAHLBERG, P.** (2016). The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling. I: K. Mundi, A. Green, B. Lindard & A. Verger (red.), *The Handbook of Global Education Policy* (s. 128–144). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch7>
- TANNER-SMITH, E., DAY, E., GOLFEN, J., GRANT, S., SCHWEER-COLLINS, M., SHIMMEL, L., STEINKA-FRY, K., TREVINO, S., BUTLER-HOOTON, N., CRAWFORD, C., KAMPHAUS, R., MOSCHELLA, A., MULVIHILL, M., SARFO, A.O., THURMAN, J. & WETHERELL, T.** (2023). Do school-based depression prevention programs support youth? *College of Education, University of Oregon*.

fra forskning kan og ikke kan si noe om. Et forfriskende eksempel på det kan vi se hos en organisasjon for forskningsformidling som formidler forskning om psykisk helse og sosiale problemer blant ungdom. I en lett tilgjengelig og praksisrettet publikasjon om «skolebaserte depresjonsforebyggende programmer» svarer de på spørsmålet «Hvilket program skal jeg velge» med et kort og enkelt «vi vet ikke» (Tanner-Smith mfl., 2023). Kanskje kan meningsfull bruk av forskning være det avgjørende bidraget når skolen skal hankes med alle de utfordringene den står overfor i dag.



»»» **Camilla Gramstad Hagevold** har 20 års erfaring som lærer og skoleleder i ulike skoleslag i grunnskolen. Hun har også gjennom de siste 10 årene bidratt i det offentlige ordsdiftet om skole både via ulike leserinnlegg og konferansebidrag, og gjennom bloggen «Skolevegen». Nå arbeider hun med en offentlig ph.d. om bruk av forskning i skolen, i et samarbeid mellom Stavanger kommune og Kunnskapscenter for utdanning.



Tiltak mot ungt utenforskap

– vi vet lite om hva som virker

»» Av Sabine Wollscheid, Jannike Gottschalk Ballo og Lone Wanderås Fossum

Når unge faller utenfor i utdanning og arbeidsliv, har det store konsekvenser for de unge selv og medfører høye kostnader for samfunnet. Tverrsektorielle løsninger er pekt ut som viktige, men forskningen på feltet er mangelfull.

I langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2023–2032 har regjeringen lansert et samfunnsoppdrag som skal inkludere flere unge i utdanning, arbeids- og samfunnsliv gjennom en tverrsektoriell og målrettet innsats. Forskningsbasert kunnskap om risikofaktorer, effektive tiltak og tverrsektorielle innsatser vil være avgjørende for å kunne nå målet om inkludering av flere barn og unge. Forskningsrådet ledet den operative gruppen som i mars 2024 presenterte forslag til konkretisering og organisering av samfunnsoppdraget frem til 2032.

I denne artikkelen tar vi utgangspunkt i forskningshullene som ble identifisert i den omfattende kunnskapsoversikten til Frøyland mfl. (2022). Denne rapporten sammenstiller forskning fra alle de nordiske landene om inkludering til utdanning, arbeid og samfunnsliv. Frøyland mfl. (2022) finner at det eksisterer betydelig forskning på risikofaktorer for utenforskap i utdanning, og en del forskning og evaluering av tiltak som skal inkludere barn og unge i utdanning. Imidlertid viser rapporten at det mangler forskningsbasert kunnskap om hvordan velferdstjenestene kan organisere seg og kompetansemessig utruste seg for å møte de sammensatte behovene til barn og unge. Strategiske dokumenter som *Langtidsplanen for forskning og høyere utdanning*

(Meld. St. 5 (2022–2023) og *BarnUnge21-strategien*, en rapport utarbeidet for Barne- og familiedepartementet (NFR, 2021), peker på behovet for tverrsektorielle innsatser for å løse utfordringer knyttet til ungt utenforskap.

Vi har derfor systematisk kartlagt nyere litteratur som tar for seg tverrsektorielle tiltak på utdanningsfeltet. Dermed bidrar vi til å samle og løfte helt ny kunnskap om hvordan tverrsektorielle innsatser kan innrettes. Avslutningsvis diskuterer vi hvilke kunnskapshull som fortsatt finnes, og på hvilken måte fremtidig forskning kan bidra til å fylle disse.

Tidligere kunnskap

Den omfattende og grundige kunnskapssammenstillingen til Frøyland mfl. (2022) legger vekt på at dersom tverrsektorielt samarbeid skal ha positiv innvirkning på inkludering av barn og unge, så må det kjennetegnes av tilstrekkelig koordinering mellom instansene. Det er særlig viktig med et godt samarbeid når man skal sikre at barn og unge mestrer overgangsfasene, der de er mest sårbare. I tillegg peker rapporten på at en holistisk tilnærming ideelt sett innebærer at ulike støtteinstanser jobber med flere temaer og på flere forvaltningsnivåer samtidig og over tid. Det som kjennetegner god tverrsektoriell tjenesteyting,

er kontinuitet og varighet. Frøyland mfl. (2022) viser også at de helhetlig integrerte tjenestene som forskningen etterspør, ikke finnes, og at det er utfordrende å få til god nok kvalitet i samarbeidet. Forfatterne kommer også med noen mulige årsaker til mangelen på nødvendig samarbeid, som kapasitet, struktur og mandatet til de individuelle tjenestene, og at ulike tjenester jobber ut fra ulike praksiser. På individnivå er gode tjenester, ifølge Frøyland mfl. (2022), kjennetegnet av god relasjonsbygging, etablering av fellesskapsfølelse og tilhørighet, relevant kompetanse blant profesjonsutøvere og medvirkning fra de unge.

En gjennomgang av ny forskning

Forskningsprosjektet vårt består av systematisk litteratursøk og oppsummering av utvalgt forskningslitteratur, som kombinerer fordelene med en kritisk og narrativ forskningsoppsummering med et systematisk litteratursøk (Grant & Booth, 2009). Vi gjennomførte systematiske søk i databasen Web of Science (WoS) for å identifisere forskning publisert som fagfellevurderte tidsskriftsartikler fra nordiske land. WoS er blant verdens største forskningsdatabaser og dekker de fremste tidsskriftene innen de fleste fagområder. Søkestrengen er basert på begreper og synonymer for temaområdene *skole, utdanning osv.*, i

tillegg til *ungdom og elever* og ulike termer relatert til de nordiske landene.

Samfunnsvitenskapelig litteratur, særlig på andre språk enn engelsk, har derimot relativt lav dekning i indekserte databaser som WoS (Aknes & Sivertsen, 2019). Derfor ble det systematiske søket supplert med søk for å sjekke sitater og referanselister i de mest sentrale publikasjonene (Papaioannou mfl., 2010). Videre i de strategiske søkene ble det rettet spesiell oppmerksomhet mot førsteforfattere av publikasjonene som har tilhørighet til en norsk forskningsinstitusjon, ettersom vi kunne søke opp disse i Norsk vitenskapsindeks (NVI) for slik å få komplette publiseringslister fra disse personene. NVI er et register over vitenskapelige publikasjoner fra alle forskningsinstitusjoner i Norge og gir den mest omfattende oversikten over norsk forskning. Treffene fra NVI ble vurdert ut fra de samme seleksjonskriteriene som treffene fra det systematiske søket. Tabell 1 viser seleksjonskriterier i litteraturgjennomgangen.

Seks nordiske studier

I en nordisk kontekst har det i løpet av de siste årene kommet studier om betydningen av tverrsektorielle innsatser for å motvirke marginalisering og ekskludering i utdanning.

Tabell 1: Seleksjonskriterier

	Inklusjonskriterier	Ekklusjonskriterier
Populasjon	<ul style="list-style-type: none"> • barn og unge (innen 29 år) • studenter • NEET • barn og unge som ikke er i utdanning og får et spesifikt tiltak 	<ul style="list-style-type: none"> • voksne (over 29 år) som ikke er studenter • barn og unge som er i utdanning, og som tilhører en spesifikk diagnosegruppe og får et spesifikt tiltak
Sentralt konsept	<ul style="list-style-type: none"> • utenforskap knyttet til utdanning • utdanning kan være tiltak, men også et sted der utenforskap skjær 	<ul style="list-style-type: none"> • utenforskap knyttet til andre arenaer (f.eks. frivilligsektor) uten at utdanning er berørt • sosial ulikhet mer generelt
Publiseringsår	<ul style="list-style-type: none"> • fra 2017 	
Geografi	<ul style="list-style-type: none"> • nordiske land • komparative studier, der minst ett av de nordiske landene er med 	<ul style="list-style-type: none"> • land utenfor Norden
Sentrale temaer	<ul style="list-style-type: none"> • frafall • marginalisering • psykisk helse • mobbing og trakassering • skolevegring 	<ul style="list-style-type: none"> • sosial ulikhet mer generelt
Metoder	<ul style="list-style-type: none"> • alle (eventuelt begrense til empiriske studier) 	
Publikasjonstyper	<ul style="list-style-type: none"> • forskningsartikler • forskningsrapporter dersom de oppsummerer tidligere forskning 	

Her oppsummerer vi seks studier, blant disse fire studier utført i Norge som har evaluert tverrsektorielt samarbeid for inkludering av barn og unge til utdanning. Fire studier ble identifisert gjennom supplerende søk. Tre studier ble publisert etter 2021, og de var dermed for nye til å være inkludert i Frøyland mfl. (2022). Av de andre tre studiene ble én (Anvik & Waldahl, 2018) identifisert som referanse i Frøyland mfl. (2022). Siden den er tematisk relevant, omtales den nedenfor. Tabell 2 viser en oversikt over de seks inkluderte studiene.

Mekanismer som bidrar til frafall

To nordiske studier ser på flere perspektiver når det gjelder komplekse mekanismer som kan bidra til skolefravær eller -fravær og mentale helseutfordringer blant unge. Anvik og Waldahl (2017) studerer erfaringer fra unge og deres utfordringer samt perspektiver fra ansatte ved offentlige velferdstjenester på Island, i Norge og på Færøyene. Disse omfatter offentlige sysselsettingstjenester, utdanning, sosiale tjenester og helse. De unge har verken fullført eller påbegynt utdanning, de har svak eller ingen tilknytning til arbeidsmarkedet og utfordringer med mental helse.

Forfatterne diskuterer hvordan tjenestenes måte å være rigget på, som spesialiserte siloorganisasjoner, begrenser muligheten til å håndtere kompleksiteten i problemene som denne gruppen står i. Funnene viser at i alle de tre landene samarbeider og koordinerer tjenestene med hverandre kun i begrenset grad, når det gjelder tiltak for denne gruppen. De som er i stand til å ta tak i de komplekse behovene denne gruppen har, er ifølge forfatterne individuelle aktører, eller ildsjeler, som jobber tett rundt disse unge og i samarbeid med andre tjenester.

I en annen studie, begrenset til Norge, argumenterer de samme forfattere (2018) for at skolen spiller en sentral rolle ved kunne forebygge mentale helseproblemer som påvirker elevenes utvikling og muligheter i utdanning. De påpeker at selv om skolehelsetjenester og sosialpedagogiske støttetjenester har blitt utvidet i mange land, er de fortsatt ikke tilstrekkelig utviklet til å kunne møte behovene til sårbare elevgrupper.

Anvik og Waldahl (2018) finner også særlige utfordringer i utviklingen av et tett og bærekraftig samarbeid for å støtte denne elevgruppen. De presenterer empiriske funn fra sin studie om et tverrprofesjonelt team som ser på helse- og psykososiale faktorer hos elever i flere videregående skoler. De diskuterer hvilke betingelser som må være til stede for at tverrprofesjonelt samarbeid skal lykkes i å støtte elever som er i faresonen for å falle fra i videregående skole.

Studien er teoretisk inspirert av «grensesettingslitteraturen» (*boundary*) og drøfter utfordringer og muligheter i kryssende grenser mellom ulike profesjoner og tjenesteområder. Forskerne argumenterer for å sette av tid til å reflektere over hvilke kvaliteter de ulike aktørene besitter, og hva de burde bidra med for å opprette et samarbeid som er mer enn en koordinering av det som allerede eksisterer, det vil si interseksjonelle praksiser (*third spaces*) (Anvik & Waldahl, 2018).

Kommunale barnevernstjenester

Breimo mfl. (2019) viser at de kommunale barnevernstjenestene samarbeider med andre tjenester i omfattende grad, og at dette samarbeidet vanligvis er formalisert. Studien finner utstrakt samarbeid mellom barnevern og lokale helsetjenester, som helsestasjon og skolehelsetjeneste, i tillegg til samarbeid med skoler og barnehager. Det formaliserte samarbeidet med NAV synes derimot å være mindre vanlig, ifølge forfatterne.

Barnevernet viser seg å først og fremst ha et formalisert samarbeid med de instansene som har mandat til å oppdage tegn på omsorgssvikt, og som dermed kan sende bekymringsmeldinger tidlig. Dette begrunnes med behovet for å forhindre problemeskalering senere. Funnene indikerer også at barnevernet i mindre grad samarbeider med tjenester som har virkemidler som kunne føre til praktiske løsninger, for eksempel NAV.

Denne studien har først og fremst sett på barnevernets begrunnelser for å formalisere samarbeidet ut fra egne oppgaver og ansvar, uten å ta hensyn til samarbeidspartners perspektiver. Forfatterne påpeker at det å bli sett som reell samarbeidspartner, ikke bare som informatør for en annen part, vil kunne styrke samarbeid og øke tilliten mellom partnere. Det hevdes videre at barnevernets begrunnelser for samarbeid med andre instanser også kan ha utgangspunkt i barnevernsloven, som ikke ser på samarbeidet mellom partnere ved tjenestesystemet i fellesskap. Barnevernets mandat til å avdekke omsorgssvikt og andre problemer og iverksette tiltak ser ut til å forsterke en instrumentell og rigid forståelse av samarbeid med andre instanser, noe som igjen kan svekke tillit. Det pekes på behov for mer forskning om hvordan andre tjenesteytende aktører vurderer hva som gjør samarbeidet med barnevernet nyttig.

Årsaker til skolefravær i ungdomsskolen

Melander mfl. (2022) undersøkte hvordan ulike profesjonsutøvere i to kommuner i Finland vurderte årsaker til skolefravær blant 13- til 15-åringene, og hva profesjonsutøverne

Tabell 2: Inkluderte studier om tverrsektoriell innsats

Forfattere	Publiserings- år	Geografi	Populasjon	Studie- design	Metode
Anvik, C.H. & Waldahl, R.H.	2018	Norge	sårbare unge for frafall	kvalitativ	følgforskning: observasjoner av intervensjon; skoleintervjuer ved slutten av 1.-året
Anvik, C.H. & Waldahl, R.H.	2017	Norge, Island, Færøyene	not in education, employment, or training (NEET)	kvalitativ	intervjuer: N = 22 unge mennesker; N = 48 ansatte i velferdstjenestene
Ayoub, M., Udo, C. & Randell, E.	2023	Sverige	elever i risiko for frafall	kvalitativ	intervjuer: N = 13 ansatte fra sosiale tjenester og psykiatriske tjenester
Breimo, J.P., Lo, C., Anvik, C.H. & Sandvin, J.T.	2019	Norge	ansatte i barnevern	kvalitativ	telefonintervjuer: representanter fra 22 av 25 barnevernstjenester i Nordland fylke, N = 22 intervjuer
Melander, K. mfl.	2022	Finland	profesjonsutøvere	kvalitativ	fokusgrupper: 2 kommuner; N = 10 intervjuer
Rapp, A.C., Knutas, A. & Smeplass, E.	2023	Norge	det lokale yrkesfagopplæringsystemet	kvalitativ	casestudie: norsk VET-system, dybdeintervjuer (N = 14) av ulike grupper

tenker kan fremme eller hemme arbeidet for å redusere fraværet i grunnskolen.

Blant profesjonsutøvere var det viserektorer og rektorer, lærere som gir spesialundervisning, faglærere, sosialarbeidere ved skolen, rådgivere, skolepsykologer, helsesykepleiere, leger og sosialarbeidere i barnevernet. Helseproblemer ble nevnt som hovedårsak til skolefravær, men dette var et tema som undervisningspersonalet syntes det var vanskelig å ta opp, selv om de var klar over sammenhengen mellom skolefravær og mentale helseproblemer. Skolelegene hadde derimot et klart ønske om å bli inkludert i denne prosessen.

Mentale helseproblemer nevnes som en grunn til å henvise eleven til skolelegen. Samfunnmessige årsaker ble derimot ikke nevnt, noe som ifølge forfatterne kan skyldes et likeverdig utdanningssystem med åpen tilgang. Forfatterne konkluderer med at manglende kommunikasjon mellom ulike profesjonsgrupper kan føre til feilaktige antakelser. Dette ble påpekt av helsesykepleiere som var skeptiske når det gjaldt å inkludere skolehelsetjenesten ved tiltak som gjaldt skolefravær. Videre anbefaler forfatterne regelmessig kontakt mellom undervisningspersonell og helsepersonell ved skolen, ettersom dette vil kunne bidra til gjensidig kjennskap og et bedre samarbeid. En manglende rollefordeling mellom helsesykepleier og lærere i samarbeid om elevenes mentale helse ble også nevnt i en tidligere kunnskapsoversikt av Pedersen og Wollscheid (2023).

Ut over dette konkluderer Melander mfl. (2022) med at lokale autoriteter burde legge bedre til rette for å fremme samarbeid mellom ulike grupper av profesjonsutøvere, slik at fraværende elever får den støtten de trenger.

Vellykkede tiltak for unge voksne

Ayoub mfl. (2023) spør om hvilke faktorer sosialarbeidere og helsepersonell vurderer som vellykkede når det gjelder å støtte sosialt marginaliserte unge voksne. Selv om informantene jobbet i ulike organisasjoner, hadde de noen felles synspunkter om effektive intervensjoner. Informantene pekte på betydningen av å jobbe mot en uavhengig og voksen tilværelse/eksistens, noe som krever en genuin interesse og en forpliktelse fra både profesjonsutøveren og den unge voksne.

I tillegg nevner informantene deltakelse og innflytelse over eget liv. Tålmodighet, kreativitet og fleksibilitet ble nevnt som viktige egenskaper for livsmestring, og de profesjonelle kunne tilføye *selvbestemmelse* som noe som representerer håp og alternative måter å tenke på.

Informantene påpekte at å fremme den indre styrken blant unge var viktig. Det å delta og å ta ansvar bidrar til økt selvfølelse og selvtillit. Forfatterne argumenterer for at et samarbeid mellom sosiale tjenester, utdanning og arbeidsliv er nyttig. Studien konkluderer med at vellykkede tiltak handler om tidlig identifisering, en integrerende og helhetlig tilnærming, flerdimensjonale tiltak og aktiviteter som er individuelt tilpasset den enkelte.

Marginaliserte elever i yrkesfagopplæring

Rapp mfl. (2023) tar utgangspunkt i at elever i yrkesfagopplæring har en høyere risiko for marginalisering når man sammenligner med elever i andre utdanningsprogrammer. De utforsker overgangen til lærlingplass i yrkesfaglig opplæring og risikoen for marginalisering blant elever som ikke får lærlingplass. De påpeker at lokale systemer

i yrkesfagopplæring må møte behovene til unge med ulik type bakgrunn, og at det foreligger en alvorlig risiko for frafall mellom det andre og det tredje året, når de skal ut i lærlingperioden.

Forskerne argumenterer for at det trengs en høy grad av systemintegrering mellom skoler og bedrifter for å møte risikoen ved marginalisering. Et eksempel på systemintegrering er når en bedrift får pedagogisk støtte fra opplæringskontor. Opplæringskontorene er strategisk lokalisert ved skolene og har dermed utstrakt mulighet og kompetanse for å aktivt påvirke inkluderingen av lærlingene. Det understrekes videre at de tre involverte systemene, skole, bedrift og opplæringskontor, er forskjellige når det gjelder hva de kommuniserer, og hvilke meninger disse budskapene uttrykker. Det ser ut til å være en utfordring at det mangler samsvar mellom elevenes yrkesfagopplæring og bedriftens behov. Et viktig funn er at forskjellige rasjonaliteter på tvers av systemer kan føre til at det blir vanskeligere å tilpasse utdanningen til arbeidsmarkedet. Samtidig gir kommunikasjon mellom ulike aktører muligheter til å oversette ideer og overkomme systemforskjeller, samt gjensidig kommunikasjon om hvordan marginalisering kan reduseres.

Hva vi vet, og hva vi trenger å vite

Vår litteraturgjennomgang om tverrsektorielt samarbeid på utdanningsfeltet gjenspeiler i stor grad det samme som funnene i Frøyland mfl. (2022). Forskningen er tydelig på at det som skal til for å forebygge marginalisering og forhindre utenforskap og bidra til inkludering, er at velferdstjenester og utdanningsinstanser samarbeider mer og på bedre måter. Dette innebærer at helhetlig tilnærming, inkluderingen av flere yrkesgrupper i støtteapparatet og samarbeid på tvers av ulike tjenester kan bidra til løsninger for å støtte utsatte unge og hindre skolefravær og frafall. Flere av studiene påpeker at tverrsektorielle løsninger er utfordrende å iverksette i praksis, fordi ulike tjenester har ulike rasjonaliteter, ulikt mandat, bygger på ulike lover og har ulike arbeidskulturer. Dermed kan det se ut til at det er tjenestenes silo-spesialisering som begrenser muligheten til å håndtere de komplekse i problemene sårbare elever opplever. Dette er kanskje også forklaringen på hvorfor det mangler forskning som viser eksempler på hvordan god og vellykket tverrsektoriell tjenesteyting kan innrettes.

Tidligere forskning er tydelig på at det er viktig å forstå hvordan vi kan bryte ned barrierer mellom sektorer og forvaltningsnivåer for å forhindre ungt utenforskap. Mye tyder på at det er nødvendig å utforske hvordan tjenestenes mandater og ressurstildeling påvirker deres evner til å

samarbeide på tvers. Vi trenger altså studier på strukturelt og organisatorisk nivå, i tillegg til studier på mikronivå.

Samtidig indikerer studier som Melander mfl. (2022) og Rapp mfl. (2023) at kulturforskjeller mellom aktører og profesjoner kan hindre samarbeid, slik at vi også trenger mer forskning på aktørnivå om hva som kjennetegner vellykkede tverrfaglige samarbeid. Det er også uklart om, og i så fall hvordan, tverrsektorielt samarbeid kan bidra til varig inkludering av utsatte unge. For å få svar på dette trenger vi i større grad å evaluere effekten av tiltak ved bruk av et studiedesign som måler årsaker og virkninger, mer forskning på langtidskonsekvenser av tiltak, og en stor forskningsinnsats på hvordan vi best oppnår tverrsektoriell samhandling og tverrsektorielle løsninger på barn og unges sammensatte behov. Vi trenger rett og slett å vite mest mulig om hvordan slike tiltak kan virke for de mest utsatte gruppene, sett fra et flerdimensjonalt perspektiv.



»»» **Sabine Wollscheid** har doktorgrad i sosiologi [dr. phil.] fra Universitet i Trier, Tyskland og jobber som seniorforsker (Forsker 1) ved Nordisk institutt for studier om innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). Hun har særlig ekspertise i systematiske kunnskapsoppsummeringer

og forskningskartlegginger innen samfunnsvitenskap. Videre interesser omfatter studier av sosiale forskjeller i forskning og utdanning.



»»» **Jannike Gottschalk Ballo** har PhD i sosialt arbeid og sosialpolitikk fra OsloMet [2023] og er forsker 2 ved NIFU. Hennes forskningsinteresser handler om sosial ulikhet i utdanning og arbeid med fokus på grupper som funksjonshemmede, barn av innvandrere, ungt

utenforskap (NEET), samt forskjeller knyttet til kjønn. Ballo jobber primært med kvantitative analyser av registerdata og surveydata.



»»» **Lone Wanderås Fossum** har master i bibliotek- og informasjonsvitenskap fra OsloMet og er forsker 3 ved NIFU, der hun arbeider med systematiske kunnskapsoppsummeringer innenfor samfunnsvitenskap. Fossum har en ekspertise innen systematiske

litteratursøk og arbeider også med informasjon- og digital kompetanseutvikling.

LITTERATUR

(Litteratur merket med * er inkludert i analysen.)

- AKSNES, D.W. & SIVERTSEN, G. (2019). A Criteria-based Assessment of the Coverage of Scopus and Web of Science. *Journal of Data and Information Science*, 4, 1–21.
- *ANVIK, C. & WALDAHL, R.H. (2018). Sustainable collaboration to support vulnerable youth: Mental health support teams in upper secondary school. *Social Inclusion*, 6(3), 282–288.
- *ANVIK, C.H. & WALDAHL, R.H. (2017). Excluded youth in Iceland, the Faroe Islands and Norway. Nordisk velfærdsforskning. *Nordic Welfare Research*, 2(1), 17–29.
- *AYOUB, M., UDO, C. & RANDELL, E. (2023). Promoting social engagement for young adults living in social isolation in Sweden: social workers and health care professionals' perceptions of success factors. *Nordic Social Work Research*, 13(1), 63–75. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2021.1946710>
- *BALLO, J.G., HEGLUM, M.A., NILSEN, W. & BERNSTRØM, V.H. (2022). Can adolescent work experience protect vulnerable youth? A population wide longitudinal study of young adults not in education, employment or training (NEET). *Journal of Education and Work*, 35(5), 502–520.
- *BREIMO, J.P., LO, C., ANVIK, C.H. & SANDVIN, J.T. (2019). Mål og mening med samarbeid-en analyse av barnevernets formaliserte samarbeidsnettverk. Fontene forskning, 12(2), 4–17.
- FRØYLAND, K., BALLO, J., ANNE, L., TALIEH, S., ABDELZADEH, A., ANVIK, C., ... & LARSEN, C.V. (2021). *Inkludering av unge i skole, arbeid og samfunn – en sammenstilling av kunnskap fra nordisk forskning*. Rapport fra Arbeidsforskningsinstituttet, OsloMet – storbyuniversitetet.
- GRANT, M.J. & BOOTH, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91–108.
- *HECKLEY, G., NORDIN, M. & GERDTHAM, U.G. (2022). The health returns of attending university for the marginally eligible student. *Health Economics*, 31(5), 877–903. <https://doi.org/10.1002/hec.4484>
- *HELL, A. & SAURO, S. (2021). Swedish as a Second Language Teachers' Perceptions and Experiences with CALL for the Newly Arrived. *Calico Journal*, 38(2), 202–221. <https://doi.org/10.1558/cj.41169>
- *JYSTAD, I., HAUGAN, T., BJERKESET, O., SUND, E.R. & VAAG, J. (2021). School Functioning and Educational Aspirations in Adolescents With Social Anxiety-The Young-HUNT3 Study, Norway. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/ARTN 72752910.3389/fpsyg.2021.727529>
- *KAUKKO, M., WILKINSON, J. & KOHLI, R.K.S. (2022). Pedagogical love in Finland and Australia: a study of refugee children and their teachers. *Pedagogy Culture and Society*, 30(5), 731–747. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1868555>
- *KESAK, H. & BASIC, G. (2023). Interculturalism, ethnicity, and multilingualism in upper secondary school: an analysis of social pedagogical identities during pedagogical work with newly arrived students in Sweden. *Intercultural Education*, 34(2), 180–198. <https://doi.org/10.1080/14675986.2023.2177623>
- *MELANDER, K., KORTTEISTO, T., HERMANSON, E., KALTIALA, R., MÄKI-KOKKILA, K., KAILA, M. & KOSOLA, S. (2022). The perceptions of different professionals on school absenteeism and the role of school health care: A focus group study conducted in Finland. *PLOS ONE*, 17(2). <https://doi.org/ARTN e026425910.1371/journal.pone.0264259>
- MELD, ST. S. (2022–2023). *Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2023–2032*. Kunnskapsdepartementet.
- *MYHR, A., LILLEFJELL, M., ESPNES, G.A., AND HALVORSEN, T. (2017). Do family and neighbourhood matter in secondary school completion? A multilevel study of determinants and their interactions in a life-course perspective. *PLOS ONE* 12 (8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0184231>.
- NORGES FORSKNINGSRÅD (NFR) (2021). *Ut av blindsonene. Strategi for et samlet kunnskapsløft for utsatte barn og unge*. NFR.
- PAPAIOANNOU, D., SUTTON, A., CARROLL, C., BOOTH, A. & WONG, R. (2010). Literature searching for social science systematic reviews: consideration of a range of search techniques. *Health Information & Libraries Journal*, 27(2), 114–122.
- PEDERSEN, C. & WOLLSCHIED, S. (2023). Samarbeidet mellom skole og skolehelsetjeneste – hva forskningen forteller oss. *Bedre Skole*, 35(3).
- PETER, T., EDGERTON, J.D. AND ROBERTS, L.W. (2010) Welfare regimes and educational inequality: a crossnational exploration. *International studies in Sociology of Education* 20(3): 241–264.
- *RAMSDAL, G.H. & WYNN, R. (2022). Attachment and school completion: Understanding young people who have dropped out of high school and important factors in their re-enrollment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(7), 3938.
- *RAPP, A.C., KNUTAS, A. & SMEPLASS, E. (2023). Bridging gaps in vocational education and training systems in Norway. *Journal of Vocational Education & Training*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13636820.2023.2255992>
- *RINGBOM, I., SUVISAARI, J., KÄÄRIÄLÄ, A., SOURANDER, A., GISSLER, M., RISTIKARI, T. & GYLLENBERG, D. (2022). Psychiatric disorders diagnosed in adolescence and subsequent long-term exclusion from education, employment or training: longitudinal national birth cohort study. *British Journal of Psychiatry*, 220(3), 148–153. <https://doi.org/10.1192/bjp.2021.146>
- *ROGSTAD, J., BJØRNSET, M., DRANGE, N., GJEFSEN, H. & TAKVAM KINDT, M. (2021). *Fraværgrensene i videregående skole: Perspektiver, konsekvenser og erfaringer* (s. 147). Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing).
- *SUNDELIN, Å., LINDGREN, J. & LUNDAHL, L. (2023). Young People's Stories of School Failure and Remedial Trajectories – Clues to Prevention of School Absenteeism and Early School Leaving. *European Education*. 55(3–4), 202–215. <https://doi.org/10.1080/10564934.2023.2251023>
- TAKALA, M., PIHLAJA, P. & VILJAMAA, E. (2022). 'Yes it's good, but...' student teachers' inclusion narratives. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2115133>
- *TEGTMEJER, T. (2022). The Price for Inclusion: Financial/Educational Dilemmas in the Inclusive School System in Denmark. *Education Sciences*, 12(11). <https://doi.org/ARTN 83210.3390/educsci12110832>
- TRIVENTI, M. (2014). Higher education regimes: An empirical classification of higher education systems and its relationship with student accessibility. *Quality and Quantity* 48(3): 1685–1703.
- *VIRTANEN, T.E., RÄIKÖNEN, E., ENGELS, M.C., VASALAMPI, K. & LERKKANEN, M.K. (2021). Student engagement, truancy, and cynicism: A longitudinal study from primary school to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 86. <https://doi.org/ARTN 10197210.1016/j.lindif.2021.101972>
- WOLLSCHIED, S.; HJETLAND, H.N.; ROGDE, K.; SKJELBRED, S.-E. (2018). *Årsaker til og tiltak mot kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner: En kunnskapsoversikt*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU. Rapport.
- WOLLSCHIED, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst – tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten*. OsloMet – storbyuniversitetet: NOVA.



Innovasjon i skolen

– med **Guttas Campus** som illustrasjon

»»» Av Per Tronsmo

Guttas Campus er en intens læringscamp for gutter som nettopp er ferdige med niende klasse i ungdomsskolen, men som står i fare for å falle ut av skolen. Tiltaket er ikke tenkt som en konkurrent til skolen, men som et pedagogisk eksperiment og en kilde til inspirasjon.

Det rapporteres stadig om utfordringer i skolen. Utfordringene gjelder blant annet elevresultater, utenfor-skap, frafall og uro. Det rapporteres om en lærerrolle som stadig blir vanskeligere og mer omfattende. Mange lærere opplever å måtte være både psykolog, sosionom, politi,

familieterapeut og vaktmester. Skolens omdømme ser ut til å synke. Det er sviktende søkning til lærerutdanningene, og lavere kvalitet på studentene. Det er få søkere til rektorstillinger. Man ser polariserte skoledebatter, både mellom politikere og mellom fagpersoner. Skolen fortsetter

å forsterke ulikhet. Det er store forskjeller i kvalitet mellom kommuner, mellom skoler og mellom klasser.

Beskrivelsene kommer fra forskningsrapporter, ekspertutredninger, faglige og politiske debatter, medieoppslag, kommunenes årlige tilstandsrapporter, Utdanningsdirektoratets

Utdanningsspillet, OECDs ulike analyser og vurderinger, og ikke minst læreres, skolelederes og skoleeieres uttrykte frustrasjon.

De deles også av politikere, interesseorganisasjoner, arbeidsliv og andre etater som blant annet barnevern og helsevesen. Beskrivelsene og bekymringene ser ut til å være relativt uavhengig av politisk ståsted eller faglig tilknytning.

Jo større utfordringer som oppleves i den offentlige skolen, dess tydeligere fremmes ønskene om flere privatskoler.

Før jeg går videre, vil jeg presisere at dette ikke er lærerens feil. Den enkelte lærer kan ikke løse det som er *systemutfordringer*. Vi ser at samfunnet har endret seg radikalt, og kanskje ligger problemet i at skolen ikke har endret seg tilsvarende?

Stor avstand mellom idealer og realiteter

Det er ingen mangel på ambisjoner, visjoner, ideer, forslag og planer i norsk skole. Alle ønsker det beste for barn og unge når det gjelder utvikling, læring og trivsel. Og Norge har forutsetninger for å kunne ha verdens beste skole. Ingen land bruker så mye ressurser per elev som vi.

Det finnes mengder av politiske programmer, stortingsmeldinger, NOU-er, ekspertutredninger, sentrale og lokale målsettinger med mer som ikke blir realisert. Stort sett er det også *enighet* om de langsiktige målsettingene. Så hvorfor er det så vanskelig å realisere dem?

Jeg tror mye av svaret ligger i at vi mangler gode strategier for implementering, endring, utvikling og innovasjon. Vi er gode til å diskutere, dårligere til å handle. Gode til å planlegge, dårligere til å gjennomføre.

Gode til å gjøre analyser og påpeke feil, dårligere til å finne løsninger og lede kompliserte utviklingsprosesser. Gode til å fyre opp under uenighet, dårligere til å finne kompromisser og bygge samarbeid og allianser.

Skoleutvikling er vanskelig

Det har vært gjennomført en rekke tiltak, prosjekter og satsinger under overskriften «skoleutvikling» (Helstad & Mausethagen, 2022). Det har imidlertid ofte vist seg vanskelig å dokumentere konkrete resultater av disse, ikke minst når det gjelder læringsutbytte for elevene.

Vi vet likevel at grunnleggende endring og innovasjon er mulig (Tronsmo, 1998; Fullan, 2009; Kotter, 2002; Levin, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2011; Tronsmo, 2012; Carlsen mfl., 2012; Rege, 2021; Meyer, 2022). Men for å få det til må man

- *kunne det* (Det er ikke for amatører!)
- *ville det* (Det trengs betydelig gjennomføringskraft!)
- *holde ut* (Det finnes ingen *quick fix*!)
- *gjøre det på en klok måte* (Man kan lett pådra seg motstand.)

Kunnskap om utvikling

De fleste store utviklingstiltakene og prosjektene i utdanningssektoren blir evaluert. Det finnes derfor mye kunnskap, men kunnskapen er begrenset, særlig fordi vi vet lite om de *prosessene* som førte til (eller ikke førte til) resultatene.

Det som gjør det ekstra vanskelig, er at utvikling og endring sjelden kan løsrives fra temaer som ideologi, interesser, maktspill, legitimitet, lojalitet, politikk, ambisjoner, verdier, uformelt samspill, prestisje,

beslutningsprosesser, motivasjon, allianser, konflikthåndtering, vilje og utholdenhet, skjulte prosesser, nettverk og sosiale normer (Cohen mfl., 1972; Brunsson, 2000; Stacey, 2011; Roland mfl., 2015). På slike områder er det begrenset med forskningsbasert kunnskap som man kan gjøre seg nytte av.

Det finnes imidlertid mye kunnskap om utviklingsprosesser og strategier for utvikling. Men denne kunnskapen er i stor grad *erfaringsbasert* og sitter i hodene på sentrale aktører som selv har vært involvert i innovasjons- og endringsprosesser.

Kunnskapen er også kontekst-avhengig. Mye av faglitteraturen om endring har utspring i næringslivet (under fagtradisjoner som strategi, endringsteori, organisasjonsutvikling, ledelsesteori, beslutningsteori, styringsteori, kompleksitetsteori m.m.). Det som fungerer i én sammenheng, fungerer ofte ikke i en annen.

Kanskje vi må tenke nytt og annerledes når det gjelder strategier for utvikling i skolen? Altså ikke bare jobbe hardere, raskere og mer effektivt (hamsterhjul-strategien). Og ikke bare «gjøre mer av det samme» når vi har et problem (for eksempel flere mattetimer når elevene presterer dårlig i matte – eller flere år på skolen, jf. 6-årsreformen).

La oss gjøre et tankeeksperiment. Tenk om vi kunne «nullstille» skolen og «begynne helt på nytt»? Hva ville vi da gjøre? Tenk om oppdraget var, på fritt grunnlag, å etablere tiltak for barn og unge der de skulle få best mulige vilkår for vekst, utvikling, læring, trivsel og forberedelse til livet og arbeidslivet. Ville vi da velge å bygge opp skoler akkurat slik som de er i dag? I det følgende skal jeg beskrive

hvordan slike tanker har kunnet bli til faktiske handlinger.

Guttas Campus – et forsøk

I 2016 kom en erfaren psykolog (Magne Raundalen), en erfaren rektor (Omar Mekki) og jeg (en erfaren strateg og byråkrat) sammen. Vi hadde en idé om å støtte gutter som trengte noe ekstra for å fullføre videregående skole. Vi var alle i en posisjon hvor vi ikke lenger hadde noen formelle bindinger eller føringer. Vi var uavhengige av arbeidsgiver, statsråd, interesseorganisasjoner, politikere, profesjoner, myndigheter, fagmiljøer og andre. Vi stod fritt i forhold til gamle mønstre, etablerte strukturer, vante arbeidsmetoder og det som måtte være «politisk korrekt».

Vi drømte om å starte med blanke ark og bygge opp en aktivitet på bakgrunn av *elevenes behov*, og basert på *den beste fagkunnskap fra alle relevante fagfelt*.

(Ogden, 2018, 2020, 2022; Nordahl mfl., 2018)

Vi fikk økonomisk støtte fra Eivind Astrup og hans allmenntilgitt stiftelse. Vi bygget raskt opp et nettverk av støttespillere, alle med et brennende engasjement, og gikk i gang.

Guttas Campus er en intensiv læringscamp for gutter som nettopp er ferdige med niende klasse i ungdomsskolen, men som har et faglig nivå i lesing, skriving eller regning som gjør at de står i fare for å «falle ut» av skolen. Første kull ble gjennomført i samarbeid med Oslo kommune i 2018.

Guttas Campus ble til gjennom et stort nettverk, et spleiselag mellom offentlige (de enkelte kommunene, NAV og Bufdir), privat og frivillig sektor.

Tiltaket er blitt en stor suksess og har oppsiktsvekkende gode resultater,

er lite ressurskrevende, får bred tverrpolitisk og tverrfaglig oppslutning, opplever stor interesse fra stadig nye kommuner og skoler og fra lærere som ønsker å få være med (Tronsmo, 2021; Mekki, Roald & Tronsmo, 2024; guttascampus.no/evalueringsrapporter). Hvordan kunne noe så ukonvensjonelt og til dels kontroversielt bli realisert?

Innovasjonsstrategi for Guttas Campus

En allmenn erkjennelse når man prøver å introdusere noe nytt, er at måten å gå fram på ofte kan være viktigere enn selve løsningen man vil fram til. Derfor vil jeg her beskrive nærmere hvordan vi har gått fram i Guttas Campus.

Ikke alt i denne innovasjonsstrategien har vært like bevisst og klart fra starten av. Noe har endret seg underveis, og ikke alt bør offentliggjøres. Hovedpunktene var likevel klare i en tidlig fase og vedtatt av styret i Guttas Campus.

1. Ta utgangspunkt i målgruppens behov og kjennetegn

Elev-orientering

Man skal gå langt i retning av å definere og avgrense målgruppen så presist som mulig, dernest å sette seg inn i dens behov og kjennetegn. Hva er typisk for 15-årige gutter i dagens Norge? Hva er utfordringene deres i skolen? Hva trenger de? Hva savner de? Hva slags historie har de? Hva er de mottakelige for? Hvor stort mangfold vil det være i målgruppen?

Selvsagt er politikernes, myndighetenes, foreldrenes, pedagogprofesjonen og fagforeningenes ønsker viktige. Men i Guttas Campus skal alt ha utgangspunkt i *elevenes behov* (Hattie

mfl., 2007; Holte 2022; Frønes, 2018; Dweck, 2006; NOU 2019; Jørgensen, 2016; Seligman mfl., 2004; Seligman, 2011, 2018; Nordahl mfl., 2018; Jensen, 2016; Moen, 2023).

Tilpasset opplæring

Man ønsker at Guttas Campus skal være et «tilpasset opplæring»-prosjekt, ikke først og fremst et «gutte-prosjekt». I tilpasset opplæring er poenget at man skreddersyr opplæringen, og man må da nødvendigvis definere og avgrense målgruppen før man utarbeider de passende tiltakene. Her velger man gutter i overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole. Dersom man hadde valgt en annen målgruppe, ville tiltaket selvsagt sett annerledes ut (Nordahl mfl., 2018; NOU 2019: 3).

Presise mål

Prosjektets hovedmål er avgrenset og tydelig, nemlig «gjennomføring av videregående skole for flest mulig av deltakerne». Guttas Campus skal derfor være sterkt målrettet og målstyrt.

Profilering av guttene

I forbindelse med informasjon og profilering av Guttas Campus løfter man fram guttene, skryter av dem og lar dem få eksponere seg positivt der det er mulig. Det er viktig å demonstrere tydelig at det er *elevene* som er de viktigste. Det bidrar til stolthet, selvtillit og motivasjon.

2. Tenke «utenfor boksen» og «utenfor bygningen»

Utenfra-perspektiv

Det er ofte eksterne personer, med nye blikk og friske øyne, som lettest kan komme på sporet av eksisterende kulturer og mønstre. Derfor kan

dialog med fagpersoner, profesjoner, systemer og sektorer *utenfor* utdanningssektoren være nyttig. For Guttas Campus er det viktig å ikke bare ha fagpersoner med «skole-briller» på, men også personer med andre briller (Kanter, 2020).

Mangfold driver innovasjon

Staben i Guttas Campus, og nettverket rundt, skal søkes sammensatt av personer med ulik bakgrunn, fagutdanning, kultur, personlighet, alder, kjønn osv. Grupper med ulik utdanning og erfaringsbakgrunn er ofte bedre til å løse komplekse oppgaver enn homogene grupper. Det kan stimulere til innovativ tenkning. Team som greier å ha et moderat nivå av oppgavekonflikter uten at det utvikler seg til relasjonskonflikter, presterer spesielt godt (Bang, 2020).

«Mini-samfunn»

Det å arrangere campen og mentor-samlingene *utenfor* skolen gjør det lettere å etablere et helt nytt «regime» med nye normer og spilleregler. Det kan bli et intenst læringsfellesskap døgnet rundt, i «en helt ny verden» (Jones, 1971; Frønes i Mekki mfl., 2024).

3. Medarbeidere med høy kompetanse

Alle lærere, miljøarbeidere, veiledere og voksenpersoner skal være høyt kompetente og ha et sterkt engasjement. De må være lojale mot opplegget, pedagogikken og ledelsen, og delta i teamutvikling. Her må man stå sammen. Det skal være lite rom for «metodefrihet» for den enkelte.

4. Utnytte at man er uavhengig Kapasitet for innovasjon

Det er som regel lettere å starte noe

nytt *utenfra* enn å endre noe *innenfra*. Det kan skyldes rammebetingelser, manglende evne til å se seg selv, forsvarsreaksjoner eller spørsmål om makt og interesser.

Med en uavhengig posisjon kan man gjøre ting som den offentlige skolen kanskje ikke

- har rammebetingelser eller muligheter til
- ønsker
- våger
- får øye på, eller ser betydningen av
- har kompetanse til

Man kan spille på «nøytral bane», noe som også gjør det lettere for aktører utenfor skolen å bidra.

5. Allianse med skolen

Guttas Campus skal arbeide i *randsonen* av det offentlige, men med løpende, tett og god kontakt med lærerne, skolene og skoleeierne.

6. Arbeide strategisk Gjøre interessentanalyser

Strategien bak Guttas campus er basert på analyser og vurderinger (mange av dem uformelle, subjektive og fortrolige) av hvem som anses å være de viktigste relevante aktørene. Hvem har makt og innflytelse i sektoren? Hvilke krefter kan komme til å virke fremmende eller hemmende på realiseringen av prosjektet? Hvem kan bli *medspillere*? Hvem kan komme til å bli *motspillere*?

Være følsomme for samfunnsmessige utfordringer og politiske prioriteringer

Man skal utnytte det momentet som ligger i oppmerksomheten rundt dagsaktuelle utfordringer i skolen, slik som

utenforskap, frafall, arbeidsløshet, segregering, fattigdom og ungdomskriminalitet. Her er det mange som er på leting etter gode løsninger.

Det skal være tydelig at Guttas Campus gjerne vil gjøre bidra på slike områder (regjeringsplattform, stortingsmeldinger og politiske programmer).

7. I første fase arbeide utenfor det etablerte

Guttas Campus er et *forsøk*. Det representerer noe som kan være *i tillegg til* den offentlige skolen, ikke noe som er *i stedet for*. Man skal ikke konkurrere med skolen. Men man kan være til *støtte og hjelp*, dersom Guttas Campus viser seg å fungere. Man skal heller ikke forstyrre skolens løpende aktiviteter, men man kan kanskje være til inspirasjon.

8. Anvende mange ulike virkemidler

Man må bruke en rekke ulike virkemidler for å nå målet om at elevene skal fullføre videregående skole. Disse skal være godt koordinert.

Først når ulike aktører, aktiviteter, metoder, innfallsvinkler, opplegg, hjelpemidler, løsninger og tilnæringsmåter *virker sammen og forsterker hverandre*, kan man nå de store resultatene (Borg mfl., 2004, Skog Hansen mfl., 2020).

9. Allianse med foreldrene

Foreldrene involveres. Før campen skal både guttene og foreldrene undertegne en skriftlig avtale. Foreldrene skal få tilbud om foreldreveiledning.

10. Ikke kritisere og konfrontere

Man nedfelte tidlig i strategien at man skulle unngå å utfordre den



offentlige skolen. Ikke kritisere, ikke «bekjempe» mulige skeptikere, ikke opptre «bedrevitende». En god innovasjonsstrategi unngår å provosere fram forsvar. Man ville i første fase arbeide «stillfarende», vise respekt for skolen og lærerstanden, og «ligge lavt» i den offentlige debatten.

11. Bygge opp legitimitet og tillit **Fundamentert på fagkunnskap**

Aktivitetene utformes og velges på bakgrunn av anerkjent fagkunnskap. Mye av grunnlaget er, i tillegg til pedagogikk, hentet fra psykologi, sosiologi, statsvitenskap, sosialantropologi, ledelsesteori, organisasjonsteori og endringsteori.

Erfaringsbasert kunnskap er like høyt verdsatt som forskningsbasert kunnskap.

Guttas Campus må gjøre seg fortjent til å få støtte (Skirbekk mfl., 2012).

Dokumentere resultater

Dersom man raskt kan sannsynliggjøre og etter hvert dokumentere resultater, bidrar det til å skape oppløsning og legitimitet. Fra første stund skal man be om tilbakemelding og vurdering fra elever, foreldre, lærere, skoleledere, skoleeiere og samarbeidspartnere. I neste omgang gjøres det evalueringer av forskere.

Informere og drøfte

Man skal aktivt informere åpent om aktivitetene. Det er viktig å raskt ta uformell kontakt med politikere fra ulike partier, myndigheter, frivillige organisasjoner, toneangivende fagmiljøer og en rekke andre. Man skal jevnlig be om tilbakemelding og råd.

12. Søke hjelp utenfor sektoren Nettverksbygging

Fordi Guttas Campus spiller på nøytral bane, og er fri og uavhengig, kan man lettere overkomme sektorisering, spesialisering, profesjonalisering og byråkratisering som ellers kan hemme nettverksbygging (Strand, 2001; Sørhaug, 2004; Stacey, 2011; Underthun mfl., 2018).

Spleiselag

Oppgaven som Guttas Campus påtar seg, er altfor vanskelig til at noen få personer og aktører kan greie den alene. Derfor inviteres alle gode hjelpere med. Man skal søke å bygge samarbeid og allianser med alle gode krefter som kan og vil bidra, både fra offentlig, privat og frivillig sektor.

13. Frita det offentlige fra å ta risiko

Dersom forvaltningen kan bli fritatt for risikoen ved et innovasjonsforsøk, vil det være mye lettere å få aksept og støtte. Guttas Campus tar selv både den økonomiske og faglige risikoen. Hvis noe går galt, ikke fungerer eller oppleves som kontroversielt, er det Guttas Campus som blir syndebygg.

14. Prøving og feiling

Guttas Campus er et forsøk. Man ønsker å prøve ut noe nytt. Da følger man «lærings sirkelens» logikk: 1) handle, 2) observere, 3) reflektere og 4) planlegge for ny handling. Dette gjøres om igjen og om igjen (Dewey, 1933; Kolb mfl., 1975; Schön, 1996; Dixon, 1999).

15. Bygge på andres erfaringer

Det er gjort erfaringer i andre sektorer og i andre land som er relevante for Guttas Campus (Hattie, 2013).

Danmark har etablert *Drengakademiet*, som igjen har inspirert Guttas Campus. Man skal samarbeide tett med Drengakademiet.

16. Initiativets makt

Guttas Campus skal være en institusjon som ligger i forkant, tar mange initiativ og tar regi på prosesser. Ved å være offensiv kan man lettere sette dagsorden, spore inn på bestemte tilnæringsmåter og legge premisser. Høyt tempo forsterker dette.

17. Aktiv profilerings- og mediehandtering

Tilbudet til elevene skal beskrives tydelig og profileres utad, slik at det framstår som attraktivt for gutter, foreldre, skoler, skoleeiere, politikere og potensielle støttespillere. Profilerings og mediehandtering skal gjøres med profesjonell hjelp.

18. Tydelig styring og ledelse av prosessen

God og kraftfull ledelse er helt avgjørende. Av og til må styringen være stram, av og til løs og fleksibel (Utdanningsdirektoratet, 2008).

Guttas Campus er et ideelt AS med en daglig leder og er eid av en ideell stiftelse.

19. Begrenset rasjonalitet

Endrings- og innovasjonsprosesser lar seg i begrenset grad planlegge på forhånd, og prosessene følger sjelden helt logiske og rasjonelle mønstre. Denne erkjennelsen har sterk empirisk støtte i endringsteori. Man må være forberedt på overraskelser. Det kreves særskilt kompetanse å styre og lede slike prosesser (Cohen, 1972; Brunsson, 2000; March, 2008).

Mot et nytt syn på skole?

Skolens oppdrag er i dag blitt så omfattende og vanskelig at skolen *alene* ikke kan greie det.

Mange aktører må gå sammen.

OECD beskriver tre mulige scenarier for skolen:

1. *Fortsette omtrent som før.* Et relativt skarpt skille mellom skole og andre sektorer og aktører. Det er begrenset med overlapping, både når det gjelder funksjoner, karrierer, kulturer, lønnspolitikk, lovverk osv.
2. *Oppløsning.* Skolen risikerer å bli mer og mer «utkonkurrert» av andre aktører: privatisering, internett, konkurrenter som *Kahns Academy* og *Duolingo*, andre læringsarenaer (eks. «gaming»), opplæringstilbud i store bedrifter (som *LEGO*) osv.
3. *Skolen blir et læringsmøte*
Dette er den fremtiden OECD ser for seg: Skolen er sentrum i et *nettverk* som består av en rekke aktører (helsetjeneste, barnevern, PPT, BUP, frivillige organisasjoner, foreldre, politi, fritidsklubber, idrett, bibliotek, kirke/moske, lokalpolitikere, arbeids- og næringsliv mfl.)

Enkeltaktørene er for svake hver for seg. Det er den samlede virkningen som kan gjøre det store utslaget.

I flere land er «nettverk» i utdanningssektoren mer vanlig enn i Norge. Tyskland har for eksempel tettere kopling mellom skole og arbeidsliv. I Canada bruker mange uttrykket *learning community* istedenfor *skole*. Tanken om *laget rundt eleven* er i tråd med dette.

Nettverks-tenkning og nettverks-

LITTERATUR

- BANG, H., MIDDELFART, T.** (2020). *Effektive ledergrupper*, Gyldendal.
- BORG, E., DRANGE, I., FOSSESTØL, K. & JARNING, H.** (2014). *Et lag rundt læreren*. AFI rapport 8/2014.
- BUSK, Y.** (2003) *Rinkebyskolan* Natur och kultur.
- BRUNSSON, N.** (2000). *The irrational Organization*. Fagbokforlaget.
- CARLSEN, A., CLEGG, S. & GJERSVIK, R.** (2012). *Idea work*. Cappelen Damm.
- COHEN, M.D., MARCH, J.G. & OLSEN, J.P.** (1972). *A Garbage Can Model of Organizational Choice*. *Administrative Science Quarterly*, 17(1).
- DEWEY, J.** (1933). *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Boston.
- DWECK, C.S.** (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House
- DIXON, N.M.** (1999). *The Organizational Learning Cycle*. Gower.
- FRØNES, I.** (2018). *Den krevende barndommen. Om barndom, sosialisering og politikk for barn*. Cappelen Damm.
- FULLAN, M.** (2009). *The Challenge of change: Start School Improvement now!* Corwin Press.
- HATTIE, L.** (2013). *Synlig læring*. Cappelen Damm.
- HATTIE, J. & TIMBERLEY, H.** (2007). The power of feedback, *Review of Educational Research* 77(1).
- HELSTAD, K. & MAUETHAGEN, S.** (2022). *Skoleutvikling* Cappelen Akademisk.
- HOLTE, A.** (2022). *De syv psykiske helserettighetene* Innlegg for Arbeiderpartiets helsefraksjon Stortinget 12.12.2022. (Se YouTube)
- JENSEN, F.E.** (2016). *Tenåringshjernen. Hjerneforskernes overlevelsesguide til livet med ungdom*. Pax.
- JONES, M.** (1971). *Det terapeutiske samfunn*. Gyldendal
- JØRGENSEN, P.S.** (2016). *Styrk barnas karakter: et forsvar for barn, barndom og karakterdannelse*. Pedagogisk forum.
- KANTER, R.M.** (2020). *Think outside the building*. Nicholas Brealey printing
- KOLB D.A. & FRY R.** (1975). *Toward an apply theory of experiential learning*. London John Wiley.
- KOTTER, J.P.** (2002). *The Heart of Change*. Harvard Business School Press.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2011). *Bedre kunnskap om Implementering. Rapport fra Implementeringsprosjektet*.
- LEVIN, B.** (2008). *How to change 5000 schools. A Practical and Positive Approach for Leading Change at Every Level*. Harvard Educational Publishing Group.
- MARCH, J.** (2008). *Fornuft og forandring*. Samfundslitteratur.
- MEKKI, O., ROALD, K. & TRONSMO, P.** (2024). *Guttas Campus*. Cappelen Damm.
- MOEN, O.M.** (2023). *Skolens omsorgssvikt*. Cappelen Damm.
- MEYER, C., STENSAKER, I., BJERKE, R. & HAUENG, C.** (2022). *Innovasjonskapasitet*. Fagbokforlaget.
- NOU 2019: 3.** (2019) *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp* (Stoltenberg-utvalget). Kunnskapsdepartementet.
- NORDAHL, T. MFL.** (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging.
- NORDLANDSFORSKNING** (2000) *NF-rapport 31 Vellykkete utviklingsprosesser*
- OGDEN, T.** (2018). *Anvendelse av forskningskunnskap*. Gyldendal.
- OGDEN, T.** (2020). *Skolens mål og muligheter*. Gyldendal.
- OGDEN, T.** (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal.
- REGE, M.** (2021). Ekspertgruppe anbefaler skoleutvikling i blinde. Kronikk i *Dagens Næringsliv* 20.05.21.
- ROLAND, P. & WESTERGÅRD, E.** (2015). *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Universitetsforlaget.
- SCHÖN, D.A.** (1996). *Organizational learning*. Addison Wesley.
- SELIGMAN, M. & PETERSON, C.** (2004). *Character Strengths and Virtues*. Oxford University Press.
- SELIGMAN, M.** (2011). *At lykkes. En perspektivrik positiv psykologi om lykke og trivsel*. København: Mindspace.
- SELIGMAN, M.** (2018). *The Hope Circuit. A Psychologist's Journey from Helplessness to Optimism*. Nicholas Brealey Publishing
- SKIRBEKK, H. & GRIMEN, H.** (2012). *Tillit i Norge*. Res Publica.
- SKOG HANSEN, I.L., STEEN JENSEN, R. & FLØTTEN, T.** (2020). *Hva lærerne ikke kan – trøbbel i grenseflatene*. FAFO-rapport 2020:02
- STACEY, R.** (2011). *Strategic management and organizational dynamics. The challenge of complexity to ways of thinking about organizations*. London, Pearson.
- STRAND, T.** (2001). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Fagbokforlaget.
- SØRHAUG, T.** (2004). *Managementlitet og autoritetens forvandling*. Fagbokforlaget.
- TRONSMO, P.** (1998). Myten om menneskers og organisasjoners iboende motstand mot forandring, *Magma* nr. 1.
- TRONSMO, P.** (2012). Implementering og endring, *Bedre Skole* nr.2.
- TRONSMO, P.** (2021). *Guttas Campus, Bedre skole* nr.2.
- UNDERTHUN, A. MFL.** (2018). Nettverksorganisasjoners betydning for kunnskapstilgang og innovasjon, *Idunn* 35(3).
- UTDANNINGSDIREKTORATET.** (18.12.2008). *Kompetanse for en rektor – forventninger og krav. Grunnlagsdokument og utgangspunkt for anbudsutlysning*.

organisering er imidlertid krevende (Strand, 2001; Underthun, 2018). Skolen må evne mobilisere alle gode krefter rundt seg. Og man må etablere god og kraftfull ledelse, slik at det er skolen som blir sentrum i nettverket og «navet i hjulet». En god illustrasjon kan være Rinkebyskolan i Stockholm (Busk 2003, Nordlandsforskning 2000).



»»» Per Tronsmo har arbeidet ved Solstrandprogrammet ved NHH, hatt ulike lederroller i offentlig og privat virksomhet, og vært rådgiver for en rekke departementer, bedrifter, offentlige etater, skoler, regjering m.m. Han var med i oppbyggingen og ledelsen av Utdanningsdirektoratet, der han blant annet etablerte og ledet den nasjonale rektorutdanningen. Han var i 2017 med på å ta initiativ til etableringen av Guttas Campus.



Gaming- klubben – veien tilbake til skolen

»» Av Anne Mai Martinsen
og Kirsten Flaten

En gamingklubb motiverte elever med skolevegringsatferd til å møte på skolen. Gjennom gaming ble det etablert sosiale nettverk og en opplevelse av mestring, og det ga samtidig skole og andre instanser bedre muligheter for kontakt med eleven og foresatte.

De siste årene har det vært mye oppmerksomhet rundt fravær og frafall i skolen, og den negative påvirkningen dette har på barn og unges sosiale, emosjonelle og faglige utvikling (Ingul mfl., 2019; Kearney mfl., 2019). Det fins ikke noen standard for tiltak mot skolevegring (Thambirajah mfl., 2008), så disse bør heller tilpasses individuelt og i kommunikasjon med den enkelte elev og de pårørende (Heyne, 2019).

Det er blitt vist at det å legge vekt på miljømessige faktorer, der sosial kontakt og relasjoner til jevnaldrende blir

vedlikeholdt, vil forenkle prosessen med å komme tilbake til skolen etter perioder med skolevegring (Ingul, 2018). En gamingklubb kan slik sett bidra gjennom være et sosialt og trygt sted der sosial kompetanse blir utviklet.

Når ungdommer spiller dataspill, eller driver med *gaming*, som er begrepet vi skal bruke her, er deltakernes mulighet til sosialt samspill en viktig del av det hele (Skaug mfl., 2020). Elever som spiller mye fra hjemmet, har gjerne spillekontakter på nettet, mens en gamingklubb fordrer at elevene er fysisk sammen når de spiller. Når spillhuset i



Bærum startet en gamingklubb som et tiltak for å redusere skolevegring, så var dette noe vi ikke tidligere hadde sett her i landet. Det startet som et tiltak i 2016 for å få kontakt med ungdom som sjelden forlot hjemmet (Faltin, 2020), og har vist seg å få elever med høyt skolefravær til å møte mer regelmessig på skolen.

Gamingklubb for å redusere skolefravær

Gamingklubben ble opprettet av kommunen som et tiltak for å redusere skolevegring, og både elever med og uten

utfordringer ble invitert til å være med. Deltakelsen var frivillig, og fellesnevneren for å delta var interesse for, og helst erfaring med, å game. Det ble opprettet tre grupper, med fem medlemmer i hver. Det ble bevisst jobbet med å bygge relasjon mellom elevene, som et ledd i å skape en sosialt trygg arena. Det var minimum to elever med skolevegringsproblematikk i hver gruppe, og medelever fra samme skole og minst én annen elev fra samme klasse. Ved oppstart ble elevens forventninger og rammer for akseptert atferd avklart. Brown & Kaspers (2013) fant at regler for atferd, kleskode og læring bidro til at gamingklubber får frem positiv atferd og utvikling hos ungdommer. Felles retningslinjer og rammer gjør klubben til en forutsigbar og trygg arena hvor ungdommene lærer å møte mennesker fysisk, i tillegg til over nett. Foresatte ble involvert gjennom å bidra til å motivere eleven til å delta.

Gamingklubben har dyrt utstyr, gaming-PC-er og PlayStation, som ble innkjøpt av kommunen. Elevene fikk ikke ta med utstyr hjemmefra, selv om flere ga uttrykk for at de hadde bedre utstyr hjemme. I oppstarten spilte eleven mest med voksne og andre elever i gamingklubben, men etter hvert også mer på nettet. Elevene spilte *Minecraft* og *Fortnite*, og det var alltid voksne til stede i rommet. For å gi avveksling fra spilling ble elevene involvert i oppgaver som å bake kaker eller se film. Å opprettholde sosial kontakt med andre elever gjør det enklere å komme tilbake til skolen etter perioder med skolevegring (Ingul, 2018). Gruppene møttes etter skoletid. Det fysiske møtestedet var ungdomsklubben som lå utenfor skoleområdet. For elever som trengte transport mellom hjemmet og gamingklubben, ble dette ordnet av skolen.

Trygge rammer

Det var alltid voksne til stede, og disse styrte aktiviteten rundt gaming og skapte trygge rammer for sosial interaksjon. Som voksen på gamingklubben er oppgaven å ikke la ungdommen spille alene, men å «guide» dem i spillverdenen og være en god rollemodell for interaksjon på nett. Fandrem mfl. (2019, s. 156) trekker frem at man som voksen må ha kjennskap til sosiale mediers rolle, og kunne bidra med gode rammer for nettk aktiviteter. De voksne på gamingklubben antas å representere lærerrollen, selv om de er tilsatt i miljøarbeiderstillinger. Lærer-elev-relasjonen gir rom for trygghet, mestring og trivsel, som forebygger skolevegring (Egger mfl., 2003; Pellegrini, 2007). Varm og kontrollert støtte fra lærere gir trygge rammer for aktiviteten (Havik, 2018, s. 110). Noen av elevene etablerte spesielt gode relasjoner til en av de voksne, som slik fikk en ekstra

mulighet til å motivere og oppfordre til å møte på skolen.

Når kontinuiteten ble brutt, for eksempel som en konsekvens av ferier eller sykdom hos de voksne, ble det ofte vanskeligere for elevene å møte opp på gamingklubb og skole. Dette viser at relasjonen mellom voksen og elev er sårbar, og at dette må tas hensyn til når man planlegger for å etablere en gamingklubb. Det er viktig å ha et tilstrekkelig og stabilt personale dersom en gamingklubb for ungdom skal kunne redusere skolevegring over tid.

Tiltak

De fikk jo venner og en grunn til å komme seg ut. [...] 3 timer på gaminga blir plutselig 2 timer på skolen. Så det fikk ballen til å rulle. (miljøarbeider)

Det sosiale nettverket som oppsto, bidro til økt skoledeltakelse gjennom elevenes motivasjon for å være sammen med andre elever. Noen elever valgte å møtes også på fritiden. Gamingklubben ble en arena der elevene styrket sin sosiale kompetanse når det gjaldt å kunne samarbeide, ta sin rettmessige plass og opprette nye kontakter. For noen elever ble det likevel for utfordrende å delta sosialt utenfor rammene av gamingklubben.

Gamingklubben ble en arena der skole og hjelpeapparat kunne få kontakt med eleven. Elever, lærer og miljøarbeider møttes fysisk og drøftet hvilke tilpasninger eleven trengte for å komme tilbake til skolen. Dette kunne være tiltak som tilpasning av tidspunkt, etablering av mindre grupper, velge ut hvem som skulle være med i gruppen, og bestemme hvilke fag og hvor undervisningen gjennomføres. I tillegg fikk eleven tilbud om å bli oppringt og hentet om morgenen. Individuelle behov er styrende, og tiltak må utformes i samarbeid med ungdommen (Heyne, 2019). Vi må anta at bare det å oppdage at det også er andre som har utfordringer ved å møte på skolen, har bidratt til å gjøre elevene tryggere.

Gamingklubben var et fristed for ungdommene, og fungerte som en belønning når ungdommene møtte på skolen. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 146) kan ytre motivering gjennom belønning være nyttig. Her fungerte det på den måten at elev og lærer avtalte mengden av tilstedeværelse på skolen som skulle til for å få lov til å delta på gamingklubben. Et eksempel kan være en elev som måtte være på skolen i 3 timer for å få lov til å tilbringe 3 timer på gamingklubben. Dette belønningssystemet fungerte godt for noen av elevene.



Sosial utvikling

Elevene styrket evnen til samarbeid, selvhevdelse og å gi rom for andre, og de var ikke lenger like sårbare ved avvisning. Gamingklubben ga rom for oppretting av kontakt med nye mennesker, og utvidet dermed det sosiale nettverket. Cook mfl. (2008) fant at to tredjedeler av elever med emosjonelle problemer og atferdsproblemer som fikk sosial ferdighetstrening, klarte seg bedre enn de som ikke fikk tilsvarende opplæring. Når noen av elevene opprettholdt kontakt med andre deltakere på fritiden, mens det for andre elever ble for utfordrende å være sosial utenom rammene til gamingklubben, så tyder det på at noen av elevene trenger støtte over lengre tid for å utvikle sin sosiale kompetanse.

Gaming som læringsverktøy

Gaming som aktivitet gir rom for utvikling av kompetanse hos elever, og det styrker læringsmulighetene når elevene er fysisk sammen og gamer. Digital teknologi og medier bidrar til utvikling av ferdigheter og kompetanse hos barn (Newland mfl., 2018), for faget engelsk er for eksempel gaming en kilde til språklig innlæring og øving. Hyppig spilling ser ut til å forbedre spesielt ordforråd, men også muntlige og skriftlige ferdigheter generelt, på engelsk (Jensen, 2017; Lee, 2019). Ferdigheter og kunnskaper som blir lært gjennom gaming, kan være nyttig i skolekontekst og gjøre det enklere å komme tilbake til skolen etter fravær.

Et tiltak for noen – ikke alle

Hovedprinsippet for å håndtere skolevegring er ifølge Thambirajah mfl. (2008) at elevene må utsettes for den situasjonen de frykter, i gradvise og følelsesmessig tålelige «doser», slik at angsten gradvis reduseres og eleven kan klare å være på skolen. Elevene som deltok på gamingklubben, profiterte tydelig på tiltaket og fikk i løpet av året et vanlig oppmøte på skolen.

Reduksjonen i skolevegring hang tydelig sammen med elevenes motivasjon til å delta på gamingklubben, og dette

ga ungdommene en arena der de kunne øve opp sin sosiale kompetanse og bygge nettverk i en trygg kontekst. Sosiale nettverk og bedring av sosiale ferdigheter kan gjøre overgangen tilbake til skolen enklere. Ved å være en trygg arena med mulighet til å utvide sosialt nettverk og oppleve mestring, har gamingklubben bidratt til å redusere skolevegring. Dette bekrefter at en gamingklubb kan være et tiltak som gir elever mulighet og motivasjon til å etablere sosiale nettverk, og slik redusere skolevegring.

Gamingklubb er ikke et universaltiltak som kan møte og dekke behov hos *alle* elever med skolevegring. En grunnleggende faktor for deltakelse er elevens interesse for og erfaring med gaming. Det å individualisere tiltakene basert på årsakene til skolevegring og ut fra den enkelte elevens behov er nødvendig for å sikre varig reduksjon av skolevegring.

Over tid ble gamingklubbens suksess redusert, og særlig tre årsaksforklaringer ble trukket frem som kritiske punkt. Det kom frem tydelig behov for trygge rammer og kontinuitet, motivasjon og sosial tilknytning som viktige tiltak for å forebygge og redusere skolevegring. Dette viste seg å bli et problem, ettersom det kun var én person som hadde en sentral rolle i gamingklubben. Når denne personen ikke kunne være til stede på grunn av ferie, sykdom eller andre grunner, ble det satt inn vikar. Slike endringer i personalet så ut til å gjøre elevene mindre kommunikative, og de fant også gjerne grunner til å ikke møte på gamingklubben. Dette tyder på at elevgruppen er svært sårbar for endringer i omgivelse, og at det er avgjørende å tidlig bygge opp en base av personale som er stor nok til å sørge for kontinuitet gjennom hele skoleåret.



»»» **Anne Mai Martinsen** har master i spesialpedagogikk fra Norges arkistiske universitet. Hun har arbeidet som spesialpedagog og miljøterapeut i skolen, og startet nylig i ny jobb på Abildsø gård i Oslo, der de arbeider spesielt med å forebygge frafall i skolen.



»»» **Kirsten Flaten** dosent i spesialpedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet. Flaten har skrevet en rekke artikler og bøker, og er opptatt av hvordan miljømessige faktorer påvirker psykisk helse, normalitet og humor.

LITTERATUR

- BROWN, R.T. & KASPER, T.** (2013). The Fusion of Literacy and Games: A Case Study in Assessing the Goals of a Library Video Game Program. *Library trends*, 61(4), 755–778. <https://doi.org/10.1353/lib.2013.0012>
- COOK, C.R., GRESHAM, F.M., KERN, L., BARRERAS, R.B., THORNTON, S., & CREWS, S.D.** (2008). Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders: A review and analysis of the meta-analytic literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16(3), 131–144.
- EGGER, H.L., COSTELLO, J.E. & ANGOLD, A.** (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797–807. <https://doi.org/https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79>
- FALTIN, T.** (2020). *Spillhuset – en foregangsmodell i Norge*. Rus & Samfunn. <https://www.rus.no/aktuelt/spillhuset-en-foregangsmodell-i-norge>
- FANDREM, H., JAHNSEN, H. & SJURSO, I.R.** (2019). Sosiale medier, digital mobbing og konsekvenser i skolen. I: E. Bru & P. Roland (red.), *Stress og mestring i skolen*, 147–168.
- HAVIK, T.** (2018). *Skolefravær: Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademisk.
- HEYNE, D.** (2019). Developments in classification, identification, and intervention for school refusal and other attendance problems: Introduction to the special series. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 1–7. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.12.003>
- INGUL, J.M.** (2018). *Hva er skolevegring?* Norsk psykolog forening. <https://www.psykologforeningen.no/publikum/videoer-om-psykisk-helse/videoer-om-livsutfordringer/hva-er-skolevegring>
- INGUL, J.M., HAVIK, T. & HEYNE, D.** (2019). Emerging school refusal: a school-based framework for identifying early signs and risk factors. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 46–62. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005>
- JENSEN, S.H.** (2017). Gaming as an English Language Learning Resource among Young Children in Denmark. *CALICO journal*, 34(1), 1–19. <https://doi.org/10.1558/cj.29519>
- KEARNEY, C.A., GONZÁLVEZ, C., GRACZYK, P.A. & FORNANDER, M.J.** (2019). Reconciling contemporary approaches to school attendance and school absenteeism: Toward promotion and nimble response, global policy review and implementation, and future adaptability (Part 1). *Frontiers in Psychology*, 10, 2222. <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02222>
- LEE, J.S.** (2019). Informal digital learning of English and second language vocabulary outcomes: Can quantity conquer quality?: Informal digital learning of English. *British journal of educational technology*, 50(2), 767–778. <https://doi.org/10.1111/bjet.12599>
- NEWLAND, L.A., MOURLAM, D. & STROUSE, G.** (2018). A Phenomenological Exploration of the Role of Digital Technology and Media in Children's Subjective Well-Being. *Child Indicators Research*, 11(5), 1563–1583. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s12187-017-9498-z>
- PELLEGRINI, D.W.** (2007). School Non-attendance: Definitions, meanings, responses, interventions. *Educational Psychology in Practice*, 23(1), 63–77. <https://doi.org/10.1080/02667360601154691>
- SKAUG, J.H., HUSØY, A.I., STAABY, T. & NØSEN, O.** (2020). *Spillpedagogikk: dataspill i undervisningen*. Fagbokforlaget.
- SKAALVIK, E.M. & SKAALVIK, S.** (2021). *Skolen som læringsarena: selvpåfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- THAMBIRAJAH, M., GRANDISON, K.J. & DE-HAYES, L.** (2008). *Understanding school refusal: A handbook for professionals in education, health and social care*. Jessica Kingsley Publishers.

Det fortellende mennesket

»» Haldis Breidlid og Tove Nicolaisen
I begynnelsen var fortellingen (3. utg.)

Universitetsforlaget
600 sider

AV HALVARD HÅSTEIN
RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Haldis Breidlid og Tove Nicolaisen har gitt ut den 3. utgaven av boka *I begynnelsen var fortellingen*. Dette er et omfattende verk på nesten 600 sider. Tross omfanget er boka enkel å orientere seg i, og den vil også være godt egnet til å lese i utdrag.



Meget forenklet kan bokas innhold deles i to. Største delen av boka gjengir og omtaler religiøse fortellinger hentet fra de store verdensreligionene. Den andre delen tematiserer fenomenet *fortellinger og det å fortelle* som en gjennomgående dimensjon i menneskets tilværelse – fra de tidligste tider og fram til nå.

Et eldorado av fortellinger

Boka er konsentrert om seks religiøse fortellingstradisjoner. Det gjelder islam, buddhisme, kristendom, sikhisme, jødedom og hinduisme. Hver av dem tilbyr et univers av fortellinger. Mange av dem er gjengitt i boka. Imidlertid omhandler mange av fortellingene ikke bare hendelser som er knyttet spesifikt til den enkelte religion. Flere fortellinger finnes i versjoner som inngår i mer enn én av disse religionene. Spørsmål om etikk og klokskap inngår i dem alle.

Slik er boka egnet som bakgrunn for å undervise i KRLE i Kunnskapsløftet. Men bokas verdi for skolen strekker seg lenger enn det. Her finnes et vell av fortellinger som kan være aktuelle i mange fag, og ikke minst som utgangspunkt for klasseromssamtaler.

Verket refererer til og behandler nær 250 fortellinger. Alle fortellinger er markert med en loddrett strek i marginen. Dette gjør det lett å finne fortellingene og skille mellom disse og kommentarene som er knyttet til dem. Flere fortellinger er gjengitt i sin helhet, noen forkortet og andre som resymé. Og her må det føyes til: Mange av forfatterens kommentarer er like interessante som enkelte av fortellingene!

Fortellingene om Jesus

Mange fortellinger går igjen i flere religioner. Likevel er det tydelige forskjeller i hvordan de gjengis. Boka viser eksempler på dette. Fortellinger om Jesus og andre personer som nevnes i Bibelen, forekommer blant annet også i jødedom og islam, men også i diverse versjoner av hinduisme og buddhisme.

Fortelling som maktmiddel

Det kan ligge atskillig makt i det å fortelle. Fortellinger brukes da som et kraftfullt middel for å oppnå egne hensikter. Fortellinger kan være med å skape virkelighet, det vil si bidra til bilder av hva som er sant og viktig. Dette er ikke mindre aktuelt når det gjelder vår tids konflikter og motsetninger.

Det nest siste kapittelet omhandler *andregjørende* fortellinger. Her redegjøres det for hvordan fortellinger har vært brukt og fortsatt brukes for å beskrive andre mennesker og religioner som «de andre».

Når en ved hjelp av fortellinger om grupper av mennesker har klart å tegne dem tilstrekkelig annerledes, og gjerne mindre gode enn dem fortelleren tilhører,

da står en friere når det gjelder hvordan en vil behandle dem. Både historien og vår egen tid viser groteske eksempler på hva slike *andregjørende* fortellinger har ført til.

Det fortellende menneske

Breidlid og Nicolaisen bruker uttrykket *narrativt begjær*. Her ligger det trolig en underliggende tanke om at trangen til å fortelle er noe dypt naturlig, nødvendig og tilfredsstillende for oss mennesker. Forfatterne fremhever at fortellingen er eksistensielt nødvendig, fordi den skaper mening for det enkelte menneske.

«Våre liv skapes og forstås via fortellinger om andre og oss selv», heter det i bokas første kapittel. Et særtrekk ved fortellingen er at vi gjennom å fortelle klarer å binde ting sammen. Men mange fortellinger eksisterer også som en selvstendig størrelse: «Fortelling er altså noe mer enn en litterær sjanger. Fortellingen står på sin egne ben og lever sitt eget liv».

Boka legger hovedvekt på fortellinger slik de lar seg formulere i ord. Men forfatterne minner oss om at fortellinger også kan gjengis i mange andre former, for eksempel musikk, dans og andre kunstarter.

Behov for sekulariserte fortellinger?

Her et lite innspill for en potensiell framtidig 4. utgave av boka: Det er snart 70 år siden Human-Etisk Forbund ble dannet. Kanskje kan det i deres historie finnes tilløp til interessante fortellinger som kan si noe om utfordringene ved å skulle etablere et livssyn med mye skepsis og uten mange spesifikke meninger eller etablerte fortellertradisjoner.

Et mesterverk

Lærere flest byr på en eller flere korte eller lange fortellinger hver time. Dette er imidlertid ikke noe som bare gjelder skolefolk. Boka *I begynnelsen var fortellingen* illustrerer, utdypet og eksemplifiserer

hvilken rolle fortellingen har hatt, og fortsatt har, for de fleste mennesker.

Breidlid og Nicolaisen har etter min mening skrevet et mesterverk. Her er mye både for dem som allerede vet at de selv er fortellende individer, og for dem som ennå ikke har oppdaget at de er det. Hovedvekten ligger likevel på fortellinger som er knyttet til de store verdensreligionene. Boka anbefales for alle pedagoger – til nytte og glede for både dem selv og for deres elever.

Naturvitenskapelige praksiser og tenkemåter

»»» Eli Munkebye og Maren Skjelstad Fredagsvik
Naturvitenskapens egenart.
Som en del av undervisningen

Universitetsforlaget
183 sider

AV ANNE RITA FEET
LEKTOR

Pseudovitenskap, falske nyheter og ekkokammer kjennetegner vårt postmoderne mediesamfunn. I en slik «post-truth era» aksepterer folk flest argumenter basert på følelser og tro heller enn naturvitenskapelige fakta, og dette er en utfordring for naturfagutdanningen, skriver Eli Munkebye og Maren Skjelstad Fredagsvik i boka *Naturvitenskapens egenart. Som en del av undervisningen*. De to forfatterne hevder at vi trenger kunnskap om naturvitenskapens egenart – altså kunnskap om faget, dets kunnskapsutvikling og verdigrunnlag – for å møte dagens informasjonsflom. Samtidig



viser de til forskning som avslører at lærere og lærerstudenter har begrenset kunnskap om dette, og understreker at det får ringvirkninger i klasserommet. Munkebye og Fredagsvik henvender seg derfor til lærere og studenter for å presentere naturvitenskapens egenart, illustrere hvordan dette henger sammen med skolens læreplanverk, og vise hvordan kritisk og vitenskapelig tenkning kan gjennomsyre undervisningen.

Naturvitenskap i kontekst

«Hva er naturvitenskapens egenart?» Dette spørsmålet er opptakt til de tre første kapitlene i boka, skrevet av Eli Munkebye, professor i naturfagdidaktikk ved NTNU. Hun fastslår at begrepet «naturvitenskapens egenart» er mangfoldig og innbyr til flere forståelser. Munkebye bruker en modell for å forklare begrepet og presenterer den med en oversiktlig figur der fagets overordnede mål omkranses av ulike aspekter slik som «mål og verdier», «sosial organisering» og «forskningsetiske retningslinjer». Ved hjelp av denne modellen viser hun at naturvitenskap og tilhørende forskning påvirkes av ulike krefter; både fakta, sosiale, politiske og økonomiske forhold spiller inn. Den frie forskningen er passé, slår Munkebye fast. Også den tradisjonelle forestillingen om én naturvitenskapelig metode blir tilbakevist. I stedet blir leserne kjent med *det utforskende hjulet* som visualiserer en stor metodesamling. Dessuten får vi en gjennomgang av hvilke ulike veier naturvitenskapelig utforskning kan gå. De tre innledende kapitlene spiller sammen med de tre siste kapitlene i boka, også skrevet av Munkebye, der forfatteren blant annet går dypere inn i hva som kjennetegner pseudovitenskap, og spørsmålet om vi kan stole på forskning. I sum utgjør disse seks kapitlene en solid faglig ramme omkring bokas didaktiske og metodiske del.

Tiltak for skolebruk

Undervisningenes «hva, hvordan og hvorfor» blir presentert i kapittel 4–7 av Maren Skjelstad Fredagsvik, førsteamanuensis ved lærerutdanningen på NTNU. Den didaktiske delen av boka tar utgangspunkt i læreplanen, både kjerneelementet *naturvitenskapelige praksiser og tenkemåter*, overordnet del og utvalgte kompetansemål. «Naturfaglig literacy» blir satt som overordnet mål for undervisningen, og Fredagsvik understreker at det innebærer at elevene skal tilegne seg kunnskap og ferdigheter knyttet til kontekst som basis for kritisk, naturfaglig handlekraft. Hun fremhever tre sentrale undervisningstilnæringer som er godt egnet til å belyse naturvitenskapens egenart og skape helhetlig forståelse: utforskende arbeidsmåter, sosiovitenskapelige problemstillinger og eksempler fra vitenskapshistorien. I tillegg til grundig teoretisk og didaktisk gjennomgang får leserne en mengde konkrete råd og tips til hvordan vi kan undervise i naturfag slik at elevene oppnår nødvendig kompetanse. Blant prinsippene som blir fremhevet, er eksplisitt og refleksiv undervisning; med andre ord aktiviteter der naturvitenskapens egenart er direkte og synliggjort. Arbeid med fagbegreper, vurdering og modellering blir også løftet frem. Dessuten blir vi advart mot «kokebokforsøk» og vist mer hensiktsmessige måter å arbeide på. Utforskning på lab, rollespill og drama, arbeid med primærkilder, diskusjoner, bruk av fortellinger i ulike medier, utgangspunkt i vitenskapshistorie og aktuelle samfunnsspørsmål er blant metodene som blir beskrevet. Det tettepakke didaktisk-metodiske «koldtbordet» i boka blir presentert ved hjelp av eksempler, detaljerte beskrivelser, fotografier, tabeller, lister og tekstbokser; her er for eksempel den tyske meteorologen og geofysikeren Alfred Wegener på plass sammen med mystiske bokser og

nyhetsartikler om klimaforskning. Samlet bidrar dette til å gjøre innholdet nyttig, tilgjengelig og brukervennlig.

Bygger broer

Munkebye og Fredagsvik trekker mange forbindelseslinjer i denne boka: For det første knytter forfatterne, som boktitte-len lover, naturvitenskap sammen med skolens naturfagundervisning. Dessuten løfter de frem sammenhengen mellom forskning, naturvitenskap og samfunnet denne kunnskapen blir utviklet i. Skolens læreplanverk blir satt i direkte tilknytning til naturvitenskapelig kunnskapsutvikling; pedagogikk, didaktikk og metodikk blir koblet sammen, og teori og praksis går dermed hånd i hånd. Ikke minst understreker de to forfatterne sammenhengen mellom skolens naturfagundervisning og folks håndtering av «postmodernismens subjektive relativisme og manglende skepsis til informasjon». Bokas mange «broer» gir oss lesere oversikt og innsikt, og gjør oss bedre rustet til å ta dette med inn i klasserommet.

Alt i alt er dette en tankevekkende bok, en øyeåpner som setter naturfagundervisning inn i en større sammenheng. Den gjør det også litt lettere for oss lærere å arbeide bevisst og systematisk med «naturvitenskapelige praksiser og tenkemåter» og bidra til at elevene utvikler kritisk holdning og sunn skepsis til informasjonsflommen i samfunnet.

Fra skulk til ekskludering

>>> Gro Emmertsen Lund

Fra fravær til fellesskap

Hva kan skolen gjøre?

Cappelen Damm Akademisk

204 sider

AV JAN OSCAR BODØGAARD

HISTORIKER

Stadig flere elever unnlater å møte på skolen, og dette vekker bekymring også i våre naboland. Nå foreligger danske Gro Emmertsen Lunds bok *Fra fravær til fellesskap* på norsk. Ingvill Christina Goveia har gitt boka en god norsk språkdrakt, og innholdet er tilpasset norske forhold.

Både for læreren som opplever at elever ikke møter til undervisning, og for foreldre som har barn som vegrer seg for å gå på skolen, vil Lunds bok være svært nyttig. Foruten å gi innsikt i selve fenomenet *elevfravær* gir Lund konkrete råd om hvordan dette kan forebygges. Ja, kanskje særlig foreldre som sliter med at barnet «skulker», vil finne det befriende å lese at det ikke er barnet det er noe galt med, det snarere viser en naturlig reaksjon på en ekskluderende skole.

En drøfting av fraværsbegrepet

Lund gir en klargjørende drøfting av fraværsbegrepene *skulk*, *skolevegring* og *foreldrestyrt tilbakeholdelse*. Her viser hun hvordan et individorientert perspektiv, som til nå har dominert debatten rundt elevfravær, plasserer årsakene til fraværet enten hos eleven eller i familien. Det innebærer å rette oppmerksomheten mot hva som kan være galt med barnet,

siden det ikke møter på skolen. Ikke sjelden vil søkelyset også bli rettet mot familien for der å søke etter årsaker til fraværet.

Ifølge Lund vil en slik tilnærming først posisjonere eleven (og eventuelt familien) som «problematisk», og deretter tillegges eleven (familien) de egenskapene som skaper problemet. Et slikt perspektiv tilsier også at tiltak for å minske fraværet bør iverksettes overfor eleven og familien.

Skolekontekstuelle risikofaktorer

Opp mot denne tilnærmingen påpeker Lund, idet hun henviser til de norske fraværsforskerne Trude Havik, Edvin Bru og Sigrun K. Ertesvåg, at mer oppmerksomhet bør rettes mot skolekontekstuelle risikofaktorer, enn mot eleven selv. Deres studie viser at det både fins forhold på skolen som øker fravær, og forhold på skolen som forebygger fravær. Her pekes det på at støtte og omsorg fra lærere, å føle seg verdsatt som elev, å få god hjelp med det faglige og å ha det bra sammen med klassekamerater, virker forebyggende. Forhold som forårsaker fravær, er støy og uro i klassen, streng klasseledelse, hyppig bruk av vikarer, dårlige relasjoner elevene imellom, mobbing og sosial utestengning. Sammenhengen mellom klasseledelse, relasjoner og fravær var for øvrig spesielt tydelig hos ungdomsskoleelevene.

Denne tilnærmingen, forklarer Lund, tilsier at vi må gjøre et skifte, bort fra individtenkning og over til «et relasjons- og kontekstorientert perspektiv». I et slikt skifte ligger også et nytt fraværsbegrep: *skoleekskludering*, som er relevant å bruke når det er forhold ved skolen som ekskluderer elever og skaper fravær. Ved å bruke dette begrepet rettes søkelyset mot skolen «som kontekst for fraværet, og dermed som den primære arenaen der endring kan skje».



Elevenes fortellinger

I et eget kapittel viser Lund hvordan et deltakerperspektiv, der tre elever forteller om sine skoleerfaringer, gir innsikt i forhold som oppleves som utfordrende og virker ekskluderende. Disse tre er ikke enestående. En dansk undersøkelse fra 2014 viste at hele 49 prosent av alle barn og unge opplevde å ha et problem på skolen, og rundt halvparten av disse hadde problem på flere områder. Det kunne dreie seg om konflikter med medelever eller med lærere, konsentrasjonsproblem i timene eller å være lei seg og holde seg for seg selv.

Fortellingene til de tre elevene bekrefter dette, det var forhold ved skolen som skapte mistriksel og mangel på tilhørighet, som i sin tur virket skoleekskluderende. Lund mener å kunne fastslå at det er både den pedagogiske praksisen og måten skolen drives på, som har direkte påvirkning på de betingelsene som kan skape trivsel eller mistriksel på skolen. Med dette som utgangspunkt drøfter Lund hvilke forhold og hvilke tiltak som må til for å snu fravær til skoletrivsel.

Hva kan skolen gjøre?

Her er Lund ved et sentralt spørsmål: Hvordan forebygge fravær? Og hun kunne gjerne ha presisert dette til: Hva kan skolen gjøre? Gjennom en drøfting rundt ni tema [forholdet til voksne, forholdet til skolekameratene, mobbing og ensomhet, forholdet til det faglige, kjedsomhet, motivasjon og trivsel, elevengasjement, tilhørighet til skolen] viser hun hva utfordringene rundt elevfravær er, og hvordan disse kan håndteres.

Hvilken *skolekultur* som er rådende, er avgjørende for om den enkelte skole skal lykkes med å forebygge fravær, og Lund opererer med tre ulike typer av skolekulturer: *den aggressive*, *den passive* og *den proaktive*. Ikke uventet forklarer Lund at den proaktive skolekulturen, der elev-ers skoletilhørighet etableres gjennom

relasjoner og fellesskap, nærmest er en betingelse for å få fraværet ned.

Elever kan sjelden svare på hvorfor de vegrer seg for å gå på skolen, og hva som må til om de skal komme tilbake. Lund viser til erfaringene en lærer [Niels Kolstrup Foldager] har gjort seg rundt denne utfordringen. Ifølge Foldager vokser skolevegring ut av «et klassefellesskap som ikke fungerer». Ut fra dette går Lund konkret inn på hvordan skolesamfunnets aktører, herunder også foreldre, kan møtes og involveres rundt forebygging av fravær. Hun avrunder dette gjennom å skissere ni oppgaver som er relevante i arbeidet med å redusere elevfravær og skape en kultur for tilhørighet på skolen. Disse oppgavene er velegnet for skoleledere, lærere og lærerstudenter, veiledere og ansatte i skoleadministrasjon. Så hva venter du på? Skaff deg *Fra fravær til fellesskap* og dann ei arbeidsgruppe!

Samskaping for en bedre skole

»»» Anne Berit Emstad (red.)

Samskapt kunnskap i skole og lærerutdanning

Der praksis og teori møtes

Universitetsforlaget

376 sider

AV KJELL ATLE HALVORSEN

PENSJONERT FØRSTELTOR, NTNU

En barneskole, en ungdomsskole og en videregående skole i Trondheim har gått i partnerskap med lærerutdanninga ved NTNU for å få ei tettere kobling mellom universitet og skole i lærerutdanninga. Målet er å skape bedre lærerutdanning, og bedre



skoler. Partnerskap er ikke noe nytt, verken i skole eller lærerutdanning. Læring og utvikling skjer best når likeverdige partnere samarbeider innafor omforente rammer. Denne tanken ligger til grunn for mye av skoleutviklinga her til lands de siste 10–15 årene. Men likeverdige partnerskap mellom skole og universitet kan være vanskelig å få til i praksis. Dette har jeg også sjøl erfart som lederutdanner og skoleutvikler ved NTNU.

I boka *Samskapt kunnskap i skole og lærerutdanning* møter vi en rekke FoU-prosjekt som er gjennomført i partnerskapet mellom NTNU og de tre universitetsskolene. Mye av bokas verdi ligger i det overordna designet, hvor 40 bidragsyttere tar tak i lokale utfordringer, undersøker dem, drøfter dem og peker på mulige veier til bedre praksis, både i lærerutdanning og skole. De fleste kapitlene er samskrevet av skoleforskende lærerutdannere ved NTNU og lærere som veileder lærerstudenter.

Anne Berit Emstad har redigert boka, og sammen med Kristin Norum Skoglund drøfter hun hva som skal til for å få slike partnerskap til å fungere i praksis. Samarbeid i nettverk må ivareta aktørenes reelle behov, verdsette deres kompetanser og legge vekt på dialog og symmetri i maktforholdet mellom dem. Denne innsikten er viktig for samspillet mellom forskere og praktikere i lærerutdanninga. Den er like viktig for lærere som skal utvikle skolens profesjonelle, samskapende læringsfellesskap.

Ledeshandlinger

Torild Oddane og Ingrid Stenøien peker på kritiske ledeshandlinger som gjør samskapt FoU mulig. Med kompleksitetsteoretiske briller analyserer de ledeshandlingene til to skoleledere. De finner at *muliggjørende ledelse* omfatter fire sekvensielle, delvis sammenvevde og ofte usynlige bakscenehandlinger: å forankre, å planlegge, å informere og

å koble. Forankringshandlinger bidrar til å skape felles enighet og ressurser, planlegging sikrer framdrift og gjennomføring, informasjonshandlinger motiverer forskere og lærere til å delta, og koblingshandlinger bidrar til rask informasjonsflyt på tvers av organisatoriske grenser. Muliggjørende ledelse skaper rom for nytenkning i lærerutdanninga. Det samme gjelder vel også når lærere og skoleledere skal utvikle sine egne profesjonsfelleskap?

Veilederpraksis

Relevansen for skole og lærerutdanning er også tydelig i prosjektet *Lærerutdanning i skole – i praksis*. Her møter vi 12 veilederpar som består av lærerutdannere fra universitetet og praksislærere fra skolen. I tre år har de samarbeidet om utprøving av nye veilederpraksiser i norsk, matematikk, engelsk og kroppsøving. Ulike rolleforståelser og mangelfull avklaring av aktørenes kunnskapsbidrag har ofte hindret god samhandling mellom aktørene. Gjennom dialog som vedlikeholdes over tid, har veilederne lagt grunnlaget for bedre praksis, blant annet ved å utforske betydningen av anerkjennelse, maktbalanse og jevnbyrdighet mellom alle involverte, på tvers av kunnskaps-, profesjons- og organisasjonsbakgrunn.

Kapittel 9–18 undersøker et bredt spekter av fag og tema. Disse vil sikkert inspirere lesere av boka, både på grunn av tematikken de belyser, og samhandlingsformene de beskriver. Av plasshensyn begrenser jeg meg til to eksempler.

Hva mener vi med «inkludering»?

Hva mener vi egentlig med inkludering i en skole som er preget av stort mangfold? Marit Uthus og Kristin I.H. Sivertsen lot lærerne ved en skole skrive hver sin logg om hva inkludering var for dem. De fant at inkludering kan være en opplevelse elevene har, for eksempel av å

høre til, av sosial og faglig tilhørighet, av å ha betydning eller innflytelse. Inkludering kan også forstås som en aktiv handling i en kollektiv og utforskende prosess hvor man for eksempel skaper en helhetlig kultur hvor annerledeshet er akseptert. Inspirert av sine empiriske funn gikk Uthus og Sivertsen i gang med å utvikle en ny form for elevsamtale for å få vite mer om elevens opplevelser av inkludering.

Konspirasjon og falske nyheter

Hvordan kan vi ruste elever i videregående skole til å møte utfordringene fra konspirasjonsteorier, kunstig intelligens og falske nyheter, spør Lars Busterud. Bruk av mikrohistorie er en mulig metode for å gi elevene forståelse for hva forskning kan være, og hvordan kunnskap blir til. Busterud brukte sin farfars krigshistorie som utgangspunkt og utnyttet den følelsesmessige nærheten til studieobjektet til å involvere elevene og problematisere arbeidet med historiske kilder. Elevene utviklet en kildekritisk kompetanse som er overførbart til andre fag, og til livet utenfor skolen.

Er dette ei nyttig bok for alle som arbeider i skole og lærerutdanning, slik redaktøren hevder i forordet? Det kommer an på hvordan den blir lest. Den er et godt utgangspunkt for refleksjoner over egne utfordringer i skole og lærerutdanning. Vi får innsyn i prosjekter som setter lokale utfordringer under lupen og viser hvordan de kan brukes i jakten på ny og bedre praksis. Lokalt forankrete erfaringer settes inn i teoretiske forståelsesrammer og får relevans ut over den lokale konteksten.

Boka utfordrer også sentrale myter som rir lærerutdanning både nasjonalt og internasjonalt. Jeg tenker på kløfta mellom teori og praksis, mellom forskeren og praktikerens, mellom teoretikeren og oversetteren. Samskaping bygger på likeverdighet mellom aktører og institusjonene

de representerer. Når forskeren blir praktiker, og praktikerens blir forsker, bygges broer mellom universitet og skole. Disse institusjonene har ofte blitt beskyldt for å forvirre lærerstudentene med sprikende budskap i utdanninga. I hvilken grad ambisjonene om brobygging er realisert i praksis, er ikke like tydelig i alle kapitlene.

De 18 kapitlene som boka inneholder, er utformet med den akademiske fagteksten som norm. Med bidrag fra 40 forfattere som har ulike kompetanser og varierende erfaringer med skriving av slike tekster, er det naturlig at det oppstår kvalitetsforskjeller. *Samskapt kunnskap i skole og lærerutdanning* bidrar kanskje i større grad til profesjonsfeltet enn til forskningsfeltet. Boka representerer en verdifull idébank både for lærere og lærerutdannere.

Lyden av menneskelig fellesskap

>>> Anne Haugland Balsnes, Ingrid Danbolt, Siri Haukenes (red.)
Sangglede og stemmebruk i skolen

Gyldendal Norsk Forlag
333 sider

AV ANNE RITA FEET
LEKTOR

Stemmen er et grunnleggende instrument i pedagogisk arbeid, likevel er dette profesjonsfaglige verktøyet nærmest fraværende i lærerutdanningene. Forfatterne av *Sangglede og stemmebruk i skolen* har som mål å bøte på læreres manglende opplæring og kunnskap om



dette temaet. Professor Anne Haugland Balsnes, førstelektor Ingrid Danbolt og dosent Siri Haukenes, alle med musikk som hovedområde, er redaktører for boka. Med seg har de 24 andre bidragsyttere, og sammen dekker disse Høgskole- og Universitets-Norge fra sør til nord og et bredt fagspekter med basis i lærerutdanning.

Invitasjon til å lese, lære og bruke

Sangglede og stemmebruk i skolen er en omfangsrik bok, og i 17 kapitler blir flere store temaer belyst. Stemme og stemmebruk er ett slikt tema, og ulike sider ved stemmelek og sang i skolen er et annet. Sangbruk i språkopplæring, KRLE-faget og tilrettelagt opplæring har også fått plass. Boka avsluttes med gjennomgang av sangens mange positive funksjoner og muligheter. Hvert av de 17 kapitlene kan også leses som selvstendige artikler, og her er det noe for enhver smak, for eksempel kombinasjonen sang og teknologi, stemmeproblematikk og klasseledelse. Hvert kapittel innledes med en kort presentasjon av hovedinnhold og mål og avrundes med oppsummering og referanser. Illustrasjoner, farger og punktvis tekstoppsett bidrar til grundig og tilgjengelig formidling.

Bokas metodiske tips og ressurser må nevnes spesielt: For det første byr alle kapitlene på en mengde praktiske råd om ulike temaer. Her kan leseren finne informasjon om volumknapp, *GarageBand*, stemmeavspenning, hvit støy og mye mer. Praksisfortellinger bidrar til å gjøre fagstoffet nært og relevant. Mange lesere vil nok kjenne seg igjen i historiene om stemmetretthet og utrygghet på egen musikalitet, men også i gode erfaringer fra bruk av sang i

undervisningssammenheng. I *Sangglede og stemmebruk i skolen* finner man også detaljerte lister om «alt» innenfor emnet stemmelek og sang i skole og barnehage. Blant annet rommer den oversikt over bevegelsessanger, sanger som kan egne seg i norskfaget og i fremmedspråkundervisning. Oversiktene byr på svært ulike sjangrer, titler og opphavspersoner og er en god blanding av gammelt og nytt, kjent og ukjent. Her får leserne møte Prøysen, Dylan og Karpe. Dessuten får de servert joik, tips om å ta vare på stemmen og rørende historier om inkluderende musikkpedagogikk. Boka inneholder QR-koder som viser veg til aktuelle digitale ressurser, og av disse blir blant annet «Krafttak for sang», «Trall-appen» og «Kor Arti!» grundig presentert. Alt i alt gjør dette at boka henvender seg til hver enkelt av oss – uavhengig av forhåndskunnskap, skoletrinn og fagfelt.

Dobbelt siktemål

Bokas opphavspersoner uttrykker to siktemål med *Sangglede og stemmebruk i skolen*: For det første vil de bidra til at lærere blir bevisste, trygge og aktive stemme- og sangbrukere i klasserommet. Deretter ønsker opphavspersonene å medvirke til at sang blir allemannseie, og at elevene får del i stemmelek i skolehverdagen. Mange lærere opplever stemmetretthet, og vi har 2 til 3 ganger høyere forekomst av stemmeproblemer enn andre yrkesgrupper. Særlig lærere i fag som kroppsøving, mat og helse og naturfag er utsatt. Det kan skyldes høyt støynivå og dårlig akustikk, men også liten bevissthet og kunnskap om egen stemmebruk. Disse forholdene, kombinert med utrygghet på egen sangkompetanse, kan gjøre at lærere i liten grad

braker stemmelek og sang i undervisningen. I *Sangglede og stemmebruk i skolen* oppfordres leserne til å «utforske stemmens uttrykksmuligheter og variasjoner», og blir tilbudt kunnskap om hvordan vi kan utvikle egne ferdigheter på feltet.

I boka understrekes det at elevene fortjener lærere som selv har «en fri, bærekraftig og inkluderende stemme», og hjelper elevene til å «utvikle sine stemmekvaliteter». Å skape sangkultur i barnehagegrupper og klasser blir også sterkt vektlagt. Vi blir dessuten minnet på læreplanenes formuleringer om «estetiske læreprosesser», og at estetisk læringsmåte gir elevene «muligheten til å samle fragmenter, følelsesmessige og sanselige opplevelser av verden i et meningsfullt hele». Flere steder i boka blir det derfor uttrykt bekymring over at stemmelek og sang minker jo høyere man kommer i klassetrinnene, og at det også kan se ut til at estetiske læremåter blir droppet i mange fag. Mange lesere vil kanskje gjenkjenne en slik skolepraksis? Å la klasserommet bli et laboratorium der elever og lærere i fellesskap kan eksperimentere og utforske stemme og sang, blir pekt på som en god veg å gå for å oppnå en syngende klassekultur på alle trinn.

Mange stemmer kommer til orde i *Sangglede og stemmebruk i skolen*, og det gir stor tematisk bredde, ulike perspektiver og mye kunnskap om et forsømt område i lærerutdanningene. Boka er godt lagt til rette for lesing, læring – og ikke minst – bruk. Dessuten kan den være et nyttig redskap for lærere som vil utvikle egen stemme og benytte stemmelek og sang for å bygge menneskelig fellesskap i en mangfoldig og turbulent verden.

Minneboka

Mange av våre lesere har sikkert ei minnebok bortgjemt i boden. Ta den gjerne fram nå, og gi deg tid til å lese og minnes ...

I en eske, under en bunke skolebøker fra et dødsbo, lå denne minneboka. Den var full av hilsener til Marit. Boka var påbegynt høsten 1943. Midt under krigen skriver hun på første side:

*Den som skriver i denne bok
behøver ikke være lærd eller klok.
Bare de ikke blekkflekker setter
og over hele boka skvetter
kan de skrive og dikte
alt hva de har i sikte.*

Og de uredde 14-åringene hadde også mot til å skrive det de tenkte på. Ågot skriver:

*- et hurra for konge og fedreland,
for frihet for norskhet for Norge hurra!*

Gudrun Aslaug skriver med vakker skråstilt løkkeskrift:

*Glem nå fly og dynamitt.
Glem nå krigens mareritt.
Tenk på alt som er godt
så blir vonde tanker en saga blott.*

Og Anne-Lise skriver:

*Det var krig da jeg skrev disse linjer ned.
Når du ser dette siden, håper jeg det er **fred**.*

Hadde denne boka kommet i urette hender, ville det gått ille både med ungdommene og foreldrene deres. Tapre jenter!



Foto bildemontasje: Knut Ståle Hauge / Melkeveien designkontor

Bedre Skole har i denne serien gitt lederen for Haugesamlingen ved Høgskolen i Innlandet, Knut Ståle Hauge, i oppdrag å trekke fram interessante læremidler og konkretiseringsobjekter fra norsk skolehistorie [nyehaugeforlag.no].