

<https://doi.org/10.52145/9788283900583>

# Fra barnehage til voksenliv

Utdanning, didaktikk og  
verdi



Redaktører

Linnéa K. Jermstad og Ursula Småland Goth

# Fra barnehage til voksenliv

Utdanning, didaktikk og  
verdi



---

NOVUS FORLAG

OSLO 2020

© Novus AS 2020.

ISBN: 978-82-8390-058-3

Omslag: Ole Røsset/Linnéa Jermstad  
Omslagsillustrasjon av Ada Jermstad Jacobsen

ISBN trykt utgave 978-82-8390-053-8

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverkloven eller avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

# Redaktørenes forord

Av Linnéa K. Jermstad, førstelektor ved NLA Høgskolen og Ursula S. Goth, professor ved Høyskolen Kristiania og professor II NLA Høgskolen.

## Introduksjon

NLA Høgskolen er en privat kristen høgskole som ble grunnlagt i 1968 som Norsk Lærerakademi. NLA Lærerhøgskolen ble etablert i 1995. Høgskolen har hatt en sentral rolle i utdanning av grunnskolelærere og barnehagelærere i Norge siden henholdsvis 1996 og 1999. NLA Høgskolen ble i 2006 akkreditert av NOKUT og har vært en sentral utdanningsinstitusjon for dagens pedagoger i Norge.

Antologien *Fra barnehage til voksenliv. Utdanning, didaktikk og verdi* består av profesjonsnær forskning på lærerutdanningene og videregående opplæring, og på praksisfeltene barnehage og grunnskole. De 18 forfatterne, som har basert sine bidrag på forskning fra egen praksis, har lang erfaring med formidling av kunnskap og verdier som er viktige i pedagogiske sammenhenger. Antologien *Fra barnehage til voksenliv. Utdanning, didaktikk og verdi* inneholder resultater fra forskningsprosjekter fra kommunen, fylkeskommunen og private institusjoner samt data fra utdanningssektoren.

Forskerne, som står i daglig praksis, tar opp aktuelle problemstillinger i utdanningene og praksisfeltet i Norge. Antologien *Fra barnehage til voksenliv. Utdanning, didaktikk og verdi* utforsker møtepunktet mellom lærer og elev/student og pedagog og barn, både i utdanning og praksis. I møtepunktet ligger det didaktiske utfordringer og muligheter for læring og utvikling, i et livslangt perspektiv. Dermed vil antologien *Fra barnehage til voksenliv. Utdanning, didaktikk og verdi* gjenspeile de grunnleggende verdiene i rammeverket for barnehage og skole, som omsorg, trygghet, likeverd og solidaritet. Dette er også viktige verdier for NLA Høgskolen.

Pedagogiske yrker bygger på profesjonsverdier. Disse verdiene fører til at vi setter barnet, eleven eller studenten og samfunnets interesser foran våre egne. Profesjonene som grunnskolelærer, barnehagelærer, lærer i ungdomsskolen eller lærer i den videregående skolen står i dag overfor utfordringer som er knyttet til en økende modernisering, hvor siktemålet er å forbedre produktivitet, effektivitet og kvalitet. Disse utfordringene kan stå i sterk kontrast til det som tradisjonelt har vært oppfattet som grunnleggende profesjonelle verdier. Disse fagfellevurderte artiklene, sammenfattet i en vitenskapelig antologi som kapitler, omhandler verdier for praksis og verdier i praksis i ulike settinger. Tekstene i denne antologien ønsker å løfte studentene og praktiserende pedagoger ved å vise veien til å se den enkelte, lære dem å se sitt ansvar og gi dem verktøyene og kunnskapen til å forvalte dette ansvaret på best mulig måte. Dette er en tilnærming vi kjenner fra verdibaserte høyskoler som NLA. Videre har tekstene som mål å motivere til danning og kritisk tenkning, og utfordre til aktivt engasjement for medmennesker og samfunn både i Norge og globalt. Antologien *Fra barnehage til voksenliv. Utdanning, didaktikk og verdi* kan deles i tre områder: barnehage, grunnskole og voksenliv med livslang læring og består av 13 kapitler.

Kort om de enkelte kapitlene:

## Del 1: Barnehage

Kapittel 1: Pedagogisk credo – barnehagelærerstudenters refleksjoner om verdier og pedagogisk ledelse – av forfatter Ingunn Reigstad, førstelektor ved NLA Høgskolen.

I dette kapitlet analyserer forfatteren barnehagelærerstudenters «pedagogiske credo» og hvordan dette arbeidskravet forbereder studentene til å bli ledere i barnehagen. Holdninger og verdier står sentral i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Forfatteren setter i denne studien lys på barnehagelærernes forståelse av seg selv som ledere, på forvaltningen av samfunnsmandatet, og på barnehagens verdigrunnlag der respekt, omsorg og likeverd er sentrale verdier.

Kapittel 2: Dannelse til globalt medborgerskap. Solidaritetsarbeid i en barnehagekontekst – av forfattere Linnéa K. Jermstad, førstelektor ved NLA Høgskolen, Per Ivar Kjærgård, førstelektor ved NLA Høgskolen og Hilde Sundnes, høgskolelærer ved NLA Høgskolen.

Denne studien undersøker om solidaritetsarbeid i barnehagen kan være fruktbart i en dannelsesprosess mot globalt medborgerskap der holdninger, menneskerettigheter og verdier står sentralt. Studien baserer seg på data fra en barnehage som har 10 års erfaring fra arbeid med Stefanusprosjektet som utgangspunkt for å fremme globalt medborgerskap. Som studien viste gir globalt medborgerskap assosiasjoner til ansvar, menneskeverd, toleranse og solidaritet. Disse verdiene er en viktig del av det didaktiske arbeidet i barnehagen for å skape bevissthet rundt solidaritetsarbeid, respekt for lokalkunnskap og likeverd.

Kapittel 3: Frå gjest til med-arbeidar. Feltarbeid i eigen kultur i eit framand land – av forfatter Astrid Øien Halsnes, førstelektor i pedagogikk ved NLA Høgskolen og Erik Goth Småland, førsteamanuensis i kulturvitenskap ved Høgskolen Kristiania.

I dag reiser mange studenter på utveksling til andre land i studietiden, og internasjonalt samarbeid blir stadig viktigere i globaliseringens tid. I dette kapitlet belyser forfatterne internasjonalt samarbeid i barnehagelærerutdanningen, og beskriver møter med en annen kultur som gjest. Det settes fokus på betydningen av å ha et uten-fra-blikk på sin egen tenkning rundt barnehagelærerutdanningen, og en bevissthet rundt eget verdisystem og ståsted, samt å være ydmyk og vise toleranse i møte med «den andre».

## Del 2: Grunnskole

Kapittel 4: Tilrettelegging for trivsel. Mangfold i det norske klasserommet – av forfattere Ursula Småland Goth, professor ved Høgskolen Kristiania og professor II ved NLA Høgskolen, Linnéa K. Jermstad, førstelektor ved NLA Høgskolen og Miroslava Tokovska, førsteamanuensis ved Høgskolen Kristiania.

Med en økende globalisering øker mangfoldet i klasserommet. Dette medfører utfordringer og muligheter. Denne studien utforsker erfaringene til en nyankommen innvandrerelev og hennes mor i møte med den norske grunnskolen hvor verdier som omsorg, selvstendighet, toleranse og medmenneskelighet står sentralt. Artikkelen tar utgangspunkt i en case-studie, og forfatterne belyser hvordan skolen og den enkelte lærer kan tilrettelegge for trivsel hos nyankomne minoritetsspråklige elever, samt betydningen av kommunikasjon og samarbeid med hjemmet for å øke elevens trivsel.

Kapittel 5: Kvalitetsfremmende praksis i arbeidet med grunnleggende ferdigheter – av forfatter Anne Karin Rudjord Unneland, førstelektor em ved NLA Høgskolen.

I denne studien tar forfatteren utgangspunkt i forskning om de 5 grunnleggende ferdighetene og drøfter hvordan innlæring og videreutvikling av ferdigheter kan stimuleres i skolen og klasserommet som et lærende fellesskap. Verdier som omsorg, selvstendighet og toleranse står sentralt i studien. Forskjellighet og rom for prøving og feiling anses som et gode når elevene skal lære av hverandre. Forfatterens resultater viser at for å oppnå kvalitet i arbeidet med de grunnleggende ferdighetene, må dette settes inn i et skapende mulighetsrom der det gis plass til skapende aktiviteter i fellesskap i tillegg til refleksjon og systematisk øving.

Kapittel 6: Non-verbal samhandlingskompetanse i munnleg forteljarkunst – av forfatter Kristin Aadland-Atkinson, høgskolelektor ved NLA Høgskolen og PhD-kandidat ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo.

Forfatteren belyser øvelse på muntlig ferdighet som en av de grunnleggende ferdighetene i skolen. Gjennom trening på muntlig fortelling og veiledning av profesjonelle fortellere og pedagoger, oppnår elevene en refleksjon over egne muntlige ferdigheter, som også knyttes til en non-verbal samhandlingskompetanse der evne til å lytte og være oppmerksom på den andre er trukket frem som viktige ferdigheter. Denne kompetansen utvikles i en situasjon der pedagogenes profesjonalitet legger grunnen for et pedagogisk miljø som er preget av verdier som omsorg, toleranse og trygghet.



Kapittel 7: Lærerens rolle og elevens medvirkning i den spesialpedagogiske tiltakskjede – av forfattere Lise Øen Jones, førsteamanuensis ved Universitetet i Bergen og førsteamanuensis II ved NLA Høgskolen samt Elisabeth Hesjedal, førsteamanuensis ved Universitetet i Bergen.

I dette kapittelet løfter forfatterne frem lærerens ansvar i arbeidet med å identifisere og følge opp elever med rett på spesialundervisning i grunnskolen, og på den annen side barns rett til medvirkning i utdanningsløpet. Verdier som oppleves sentrale er selvstendighet, toleranse og refleksjon. Forfatterne konkluderte i studien med at både lærerens juridiske kompetanse og barns rett til medvirkning må styrkes i dagens grunnskolelærerutdanning.

Kapittel 8: Elever med stort læringspotensial – en kunnskaps- og holdningsutfordring? – av forfattere Gunnvi Sæle Jokstad, førstelektor ved NLA Høgskolen og Tove Hagenes sosiolog og timelærer NLA Høgskolen.

Elever med stort læringspotensial har fått lite oppmerksomhet i den norske grunnskolen. I denne studien belyser forfatterne lærerstudenters kunnskap og holdninger til barn med stort læringspotensial og ser nærmere på verdier som toleranse, selvtillit og refleksjon. Studien viser at tilrettelegging for barn med stort læringspotensial fordrer kunnskap om identifisering, og innebærer mer differensiert undervisningen i klasserommet dersom undervisningen skal kunne være i tråd med grunnverdiene i den norske skolen.

Kapittel 9: Historiebevissthet – «allt och inget» – av forfatter Torgeir Landro, førsteamanuensis ved NLA Høgskolen.

I denne studien retter forfatteren fokus mot historiedidaktikk, og beskriver hvordan de nye historiedidaktiske ideene har fått innpass i norsk og svensk skole. Verdien som forfatteren tar utgangspunkt i er historiebevissthet og dermed refleksjon og selvstendighet. I drøftingen peker forfatteren på at lærerne i skolen strever med å omsette historiebevissthet til praktisk undervisning. Årsaken til dette er at undervisningen preges av hverdagspråk, og lærerne mangler et fagspråk som rommer de nye historiedidaktiske ideene.

## Del 3: Voksenliv, livslang læring

Kapittel 10: Med kunst som veiviser til profesjonell utvikling av forfatter Gunnvi Sæle Jokstad, førstelektor ved NLA Høgskolen.

I denne studien belyser forfatteren hvordan kunstverk kan åpne for pedagogisk refleksjon og profesjonsetisk bevissthet. Studien går nærmere inn på hvordan kunst som «metode» i lærerutdanningen kan gi grunnleggende handlingskompetanse som inviterer til selvrefleksjon og ser nærmere på verdier som refleksjon og selvstendighet. Studien konkluderer med at selvrefleksjon rundt grunnleggende handlingskompetanse vil være i tråd med beskrivelser om profesjonsfellelskapet i ny overordnet del i læreplanverket og forventningen om en lærers livslange læring.

Kapittel 11: Nærhet, eller distanse? Lærerstudenters erfaringer med Zoom-undervisning under Covid-19 – av forfatterne Ursula Småland Goth, professor ved Høyskolen Kristiania og professor II ved NLA Høgskolen, Svitlana Holovchuk, førsteamanuensis ved NLA Høgskolen, Linnéa K. Jermstad, førstelektor ved NLA Høgskolen og Gunnvi Sæle Jokstad, førstelektor ved NLA Høgskolen.

Koronarestriksjoner har medført at undervisning nå foregår på digitale plattformer som Zoom. Denne tidsaktuelle studien, belyser lærerstudenters opplevelse og refleksjoner etter innføringen av Zoom som undervisningsplattform våren 2020. I studien ser forfatterne nærmere på betydningen av læreres digitale profesjonsfaglige kompetanse, studentenes motivasjon for studiet og hvilken betydning sosial interaksjon har for opplevd læringsutbytte. I studien reflekterer forfatterne over verdier som omsorg, toleranse og trygghet.

Kapittel 12: Utvikling av veilederkompetansen – en profesjonsetisk reise – av forfatter Gunnvi Sæle Jokstad, førstelektor ved NLA Høgskolen.

I studien undersøker forfatteren videreutdanningen «pedagogisk veiledning» for lærere i skole og barnehage. I studiet arbeider studentene med «mitt pedagogiske credo» der de formulerer sine pedagogiske og etiske visjoner. Forfatteren utforsker i studien et skifte i studentenes fokus fra «hva de skal gjøre» som en ferdighet, til «hvordan de vil være», som en person som aner-

kjenner den andres perspektiv og er aktivt lyttende. Forfatteren undersøker videre studiets muligheter for profesjonell utvikling i yrket og deltakelse i profesjonsfelleskap på egen arbeidsplass, noe som er sentralt i livslang læring, og ser nærmere på verdier som omsorg, menneskeverd og selvtillit.

Kapittel 13: Opplæring for yrkeslivet. Samsvar mellom ferdigheter som undervises og ferdigheter som etterlyses – av forfattere Ursula Småland Goth, professor ved Høgskolen Kristiania og professor II ved NLA høgskolen, Espen Schönfeldt, seniorrådgiver Viken fylkeskommune og Liv Oddrun Voll, førstelektor ved Universitetet i Oslo, Naturfagsenteret.

Norsk fag- og yrkesopplæring er bygget på den norske arbeidslivsmodellen. Forfatterne tar utgangspunkt i TIP (teknisk industriell produksjon) og faget elektro og belyser læreres grunnkompetanse i forhold til arbeidslivets behov. I studien ser forfatterne på sammenheng mellom kunnskap som formidles i yrkesskolen (vg1 og vg2) og kunnskap arbeidslivet etterlyser ved overgang fra vg2 til vg3 som inngår i arbeidslivsmodellen. Dermed setter forfatterne fokus på betydningen av dybdekunnskap og progresjon i opplæringen for å utvikle kompetanse som er relevant for yrkeslivet og drøfter disse mot verdiene trygghet, selvtillit og selvstendighet.

Disse 13 kapitlene utgjør antologien *Fra barnehage til voksenliv. Ut-danning, didaktikk og verdi*. Kapitlene tar ikke bare for seg det vitenskapelige og pedagogiske, men ser også på verdier som man bør ha med seg i undervisningen. Det er verdier som preger oss som mennesker, og gjennom tid internaliserer vi dem til våre egne. Vår atferd, både bevisst og ubevisst, har følgelig også innvirkning på vår profesjonsutøvelse. Derfor er det viktig at vi reflekterer over egne verdier og hvordan disse er knyttet til våre erfaringer i undervisning og i praksis, og hvordan de er knyttet til vår identitet.

I antologien *Fra barnehage til voksenliv. Ut-danning, didaktikk og verdi* har vi bevisst lagt vekt på å la flere stemmer komme til orde. Forfatterne kan derfor legge ulik mening i begrepene og ha ulik tilnærming til stoffet. Dette er et bevisst valg for å unngå å skape et inntrykk av at faget er mer monolittisk og enhetlig enn det i virkeligheten er, men også fordi faglige uenigheter og divergenser er den motoren som driver fagets utvikling videre.

Vi har derfor heller ikke forsøkt å harmonisere begrepsbruk og fremstillinger eller nedtone personlige uttrykksformer, men latt dette representere og illustrere de ulike faglige innfallsvinklene.

I et så omfangsrikt prosjekt må mange takkes for innsatsen. Først og fremst en stor takk til alle forfatterne som har levert bidragene sine innenfor stramme tidsrammer.

Forfatterne har dessuten hatt gode støttespillere. Vi ønsker å rette en stor takk til alle fagfeller i ulike fagmiljøene innen forskning, undervisning og forvaltning for gode råd og stimulerende diskusjoner. Fagfellene som var involvert er dr. Eva Schwencke, dosent Cecilie Meltzer og prof. Øyvind Økland.

Antologien er publisert ved Novus forlag. Vi som har skrevet boken ønsker også spesielt å nevne Ole Røsset fra Novus forlag, som er et forlag for Det Norske Videnskaps-Akademi og Institutt for sammenlignende kulturforskning, for uunnværlige bidrag, faglige innspill, arbeidsbegeistring og gode råd.

Oslo, november 2020

Linnéa K. Jermstad (red.) og Ursula Småland Goth (red.)

# Innhold

Linnéa K. Jermstad (red.) og Ursula Småland Goth (red.) Redaktørens forord .....	5
Ingunn Reigstad Pedagogisk credo – barnehagelærerstudenters refleksjoner om verdier og pedagogisk ledelse .....	15
Linnéa K. Jermstad, Per Ivar Kjærgård og Hilde Sundnes Dannelse til globalt medborgerskap. Solidaritetsarbeid i en barnehagekontekst .....	33
Astrid Øien Halsnes og Erik Goth Småland Frå gjest til med-arbeidar. Feltarbeid i eigen kultur i eit framand land .....	49
Ursula Småland Goth, Linnéa K. Jermstad og Miroslava Tokovska Tilrettelegging for trivsel. Mangfold i det norske klasserommet .....	65
Anne Karin Rudjord Unneland Kvalitetsfremmende praksis i arbeidet med de grunnleggende ferdighetene .....	81
Kristin Aadland-Atkinson Non-verbal samhandlingskompetanse i munnleg forteljarkunst .....	101
Lise Øen Jones og Elisabeth Hesjedal Lærerens rolle og elevens medvirkning i den spesialpedagogiske tiltakskjede .....	121

## INNHold

Gunnvi Sæle Jokstad og Tove Hagenes Elever med stort læringspotensial – en kunnskaps- og holdningsutfordring? .....	141
Torgeir Landro Historiebevissthet – «allt och inget» .....	159
Gunnvi Sæle Jokstad Med kunst som veiviser til profesjonell utvikling .....	177
Ursula Goth, Svitlana Holovchuk, Linnéa K. Jermstad og Gunnvi Sæle Jokstad Nærhet, eller distanse? Lærerstudernters erfaringer med Zoomundervisning under Covid-19 .....	193
Gunnvi Sæle Jokstad Utvikling av veilederkompetansen – en profesjonsetisk reise .....	213
Ursula Småland Goth, Espen Schönfeldt og Liv Oddrun Voll Utdanning for yrkeslivet: Samsvar mellom ferdigheter det undervises i og ferdigheter som etterlyses .....	231

# Pedagogisk credo – barnehagelærerstudenters refleksjoner om verdier og pedagogisk ledelse

Av Ingunn Reigstad, førstelektor, NLA Høgskolen

## Abstrakt

Barnehagelæreren har et samfunnsmandat som krever bevissthet om holdninger og verdier som ligger til grunn for det pedagogiske arbeidet. Forståelse for samfunnsmandatet er en sentral del av utdanningen. Det pedagogiske credoet utvikles gjennom de tre årene i utdanningen og det gis veiledning individuelt og i grupper. Hensikten med å utvikle sitt pedagogiske credo er blant annet å bli klar over egne verdier og holdninger i møte med samfunnsmandatet. Studien ønsker å belyse dette gjennom problemstillingen: På hvilken måte bidrar arbeidet med pedagogisk credo i barnehagelærerutdanningen til studentenes forståelse av verdiene i samfunnsmandatet og av pedagogisk ledelse? Data i denne studien bygger på tekstanalyse av 43 «pedagogiske credo» fra tredje-års studenter i barnehagelærerutdanningen ved NLA Høgskolen. Arbeidet med pedagogisk credo beskrives som en skriftliggjøring av egne refleksjoner omkring studentens pågående dannelsingsprosess fra student til å bli en profesjonell yrkesutøver.

Analysen viser at flertallet av studentene har en grunnleggende forståelse for pedagogisk leders ansvar for å realisere samfunnsmandatets verdier og innhold. Som framtidige ledere vektlegger barnehagelærerstudentene respekt, omsorg og likeverd som de mest sentrale verdier. Disse verdiene er også viktige i samfunnsmandatet. Deres beskrivelse av verdiene som ledere av barn og medarbeidere presenteres og drøftes.

Nøkkelord: pedagogisk credo, verdier, barnehagelærerutdanning, samfunnsmandat, refleksjon

## Abstract

ECEC teachers have a societal mandate that requires awareness of the values and attitudes on which the pedagogical work in ECEC is founded. Understanding this mandate will be a crucial part of the ECEC teacher education. The pedagogical creed is developed during the three years of education and guidance is given individually and in groups. The purpose of developing their pedagogical creed is, among other things, to become aware of their own values and attitudes in the face of the societal mandate. This study seeks to illuminate this through answering the question: In what way does the writing of students' pedagogical creed in an ECEC teacher education contribute to their understanding of the values in the societal mandate for pedagogical leadership? Data in this study are based on qualitative text analysis of 43 pedagogical creeds from third year students at NLA University College in Norway. The writing of a pedagogical creed is described as a process of reflections in an ongoing development from student to a professional ECEC teacher. The study enlightens how the development of a pedagogical creed in ECEC teacher-education might strengthen students' reflections and awareness of their own values as coming ECEC teachers. The text analysis show that most students have a good understanding of their responsibility as ECEC teacher to implement the values and goals of the societal mandate. As coming leaders, the ECEC students emphasize respect, care, and equity as their most central values. These values are also core values in the societal mandate. Their descriptions of these values as coming ECEC teachers will be presented and discussed.

Keywords: Pedagogical creed, values, ECEC teacher-education, societal mandate, reflection

## Innledning

Barnehagelæreren forvalter et samfunnsmandat som krever fagkunnskap, etisk refleksjon og profesjonelt skjønn (Hennum & Østrem, 2016). Forståelsen av samfunnsmandatet og hvilken betydning det har for egen yrkes-



utøvelse vil være en sentral del av studentens danning i utdanningen. Barnehagens samfunnsmandat uttrykker barnehagens oppdrag. Det er, «i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Lek, omsorg, læring og danning skal ses i sammenheng» (Barnehageloven, 2005, § 1). Dette arbeidet skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon. (Barnehageloven, 2005, § 1).

Da vil det være viktig at barnehagelærerutdanningen legger til rette for arbeid der studentene kan utvikle et bevisst forhold til hvilke holdninger og verdier som legges til grunn for barnehagens pedagogiske arbeid (Hennum & Østrem, 2016, s. 67). Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen uttrykker at studentene skal utvikle «evne til å analysere egne holdninger og egne og andres handlinger gjennom kritisk refleksjon, aleine eller i et profesjonsfelleskap, og slik utvikle selvstendig handlingskompetanse og evne til å ta egne valg» (Universitet-, og høøgskolerådet (UHR), 2018, s. 5).

For å støtte denne utviklingen har barnehagelærerutdanningen ved NLA Høgskolen valg at studenten skal utvikle sitt eget personlige pedagogiske credo. I det pedagogiske credoet beskriver studentene hva som er viktig for dem og hvilke verdier og holdninger de ønsker skal prege deres framtidige pedagogiske arbeid (Akslen og Sæle, 2015, s. 24). Gjennom arbeid med pedagogisk credo kan barnehagelærerstudenten reflektere over fellesverdiene som uttrykkes i samfunnsmandatet, og forholdet mellom fellesverdiene og studentens individuelle verdier. Forståelsen for hvilke verdier som preger egne handlinger kan være ulik i en studentgruppe. Noen har høy bevissthet både om egne verdier og verdiene som uttrykkes i samfunnsmandatet. Andre uttrykker at det er vanskelig å forstå at verdier, holdninger og handlinger hører sammen. Denne studien søker å besvare spørsmålet: På hvilken måte bidrar arbeidet med pedagogisk credo i barnehagelærerutdanningen til studentenes forståelse av verdiene i samfunnsmandatet og av pedagogisk ledelse?

## Arbeid med pedagogisk credo i barnehagelærer- utdanningen

Studenten begynner arbeidet med sitt personlige pedagogiske credo allerede første året i utdanningen. Det videreutvikles i andre studieår og avsluttes i kunnskapsområdet *Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid* i tredje studieår. Første studieår fokuseres det på studentens egen bakgrunn og erfaring og refleksjoner omkring hvordan denne har påvirket studentens personlige utvikling. Videre arbeides det med hvilke individuelle verdier og holdninger studenten ønsker å arbeide ut ifra, og hvordan disse korresponderer med barnehagens verdigrunnlag. Studenten uttrykker også sitt syn på barnet, og på lek og læring. I andre studieår arbeides det videre med det pedagogiske credoet, og nå beskriver studenten hvilke fagområder og arbeidsmåter i barnehagen som hun brenner for. Studentens refleksjoner omkring foreldrenes rettigheter i oppdragelsen av barnet og foreldresamarbeid skrives nå også inn i credotekstene. Tredje studieår fokuseres det på studentens rolle som leder i barnehagen, og hun skriver om sine verdier og holdninger i kollegasamarbeidet og som leder av det pedagogiske arbeidet.

Gjennom prosessen med å skrive og utvikle sitt pedagogiske credo gis det veiledning fra skolens lærere. Første året gis det individuell veiledning, mens det andre og tredje studieår gis veiledning i små grupper. Tekstene leveres inn hvert år og kommenteres også skriftlig av veileder. Studenten har ved hver innlevering anledning til å gjøre endringer i deler som tidligere er skrevet. Ved muntlig eksamen i kunnskapsområdet *Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid* tredje studieår presenterer studenten sitt pedagogiske credo slik det er ved utdanningens slutt. Da fokuseres det spesielt på studentens verdier og holdninger som kommende leder i barnehagen. Slik arbeides det for å holde bevisstheten om og refleksjonen rundt egen danning oppe gjennom hele studiet.

### Teori

For å besvare forskningsspørsmålet vil jeg i teoridelen sette søkelys på hva som menes med verdier og hvordan disse danner et grunnlag for våre hold-

ninger og handlinger. Videre vil jeg utdype hva et pedagogisk credo er, og hvordan refleksjon kan skape forståelse hos den enkelte student.

### *Verdier*

Alt pedagogisk arbeid som utføres i barnehagen bygger på verdier. Verdier kan forstås ut fra både en formålsrasjonalitet, altså at handlingen vurderes ut fra målet med handlingen eller en verdirasjonalitet, som vil si at handlingen vurderes ut fra verdiene til den som handler (Dale, Gilje & Lillejord, 2011, s. 107–132). I fortsettelsen vil jeg presentere begge disse perspektivene. Ut fra formålsrasjonalitet sier Kirkhaug (2018, s. 15) at «verdier kan betraktes som virkemidler som brukes av samfunn, organisasjoner, grupper og enkeltpersoner for å orientere seg og ha standarder for holdninger og handlinger». Barnehagens samfunnsmandat slik det uttrykkes i formålsparagrafen (Barnehageloven, 2005, §1) er et slikt virkemiddel. Det presiseres i Rammepanen (Kunnskapsdepartementet [KD], 2017, s. 1) at «barnehagens verdigrunnlag skal formidles, praktiseres og oppleves i alle deler av barnehagens pedagogiske arbeid». Da er det avgjørende at barnehagelærerne har en grunnleggende forståelse for hva verdier er, hvordan verdiene preger barnehagehverdagen og slik «bidra til at barna kan forstå felles verdier og normer som er viktige for fellesskapet» (KD, 2017, s. 21).

Den enkeltes oppmerksomhet og forståelse av verdienes plass både i samfunnet og eget liv varierer. Verdiene er ikke medfødt, men utvikles og læres gjennom barndommen. Kirkhaug (2018, s. 52) refererer til Jung (1967) når han sier at «forestillinger som er skapt i barndom og oppvekst, har en tendens til å forbli referanser for holdninger og handlinger hele livet». Verdier kan dermed ses på som et anker for vår identitet, et sted der vi finner feste (Moen, 2015). Både Moen og Sagberg kan forstås ut ifra et verdirasjonalitetsperspektiv, og Sagberg (2017, s. 15) sier at «ut fra verdiene våre tar vi valg og handler». Verdier ses ofte på som noe positivt, et gode vi vil verne om eller søke å oppnå (Moen, 2017 s. 26), men Kirkhaug (2018, s. 23) presiserer at verdier er situasjonsbetingede verktøy – en verdi er aldri bare positiv eller negativ – alt avhenger av betingelser og formål. Han sier videre at verdier er grunnleggende sosiale ordensverktøy, mentale kart og kompass og kriterier for sortering og vurdering av ulike handlingsalternativer (Kirkhaug, 2018,

s. 22). Verdier knyttes ofte sammen med holdninger. Holdning er en innstilling eller et syn i en viss sak. Holdningsbegrepet er alltid relasjonelt: holdning er noe en har til noe eller noen (Asheim, 1997, s. 22). Holdningsbegrepet kan hjelpe oss til å få fram mer konkrete aspekter ved verdibegrepet. Holdningene våre viser seg i handlingene.

### *Pedagogisk credo og refleksjon*

For å styrke den enkelte barnehagelærerstudents forståelse av forholdet mellom verdier i samfunnsmandatet og deres individuelle verdier, er det viktig at utdanningen finner metoder som kan bidra til å utvikle studentenes refleksjoner og forståelse. Skrivning av eget pedagogisk credo mener jeg kan være en slik metode.

Benevnelsen pedagogisk credo kan gi assosiasjoner både til det pedagogiske og religiøse fagspråket. Det pedagogiske arbeidet består i å legge til rette for en hverdag preget av lek, læring, danning og utvikling. Dette må skje i samspillet mellom barn, medarbeidere og foreldre. Begrepet credo kommer fra latin og betyr «jeg tror». Det handler om hva barnehagelærerne har tro på i arbeidet sitt, hva som er viktig for dem, hvilke mål de har og hva de brenner for (Gilje, 2001, s. 64). Begrepet lærerens credo vil også ligge tett opptil lærerens grunnholdninger, grunnsyn, ideologi, ethos, selvforståelse, implisitte tenking og praksisteori (Gilje, 2001, s. 64). Pedagogisk grunnsyn defineres av Lillemyr & Søbstad (1993, s. 87) som «den virkelighetsoppfatning, de verdier og holdninger som ligger til grunn for pedagogisk virksomhet». Gunnestad (2014, s. 36) sier at det pedagogiske grunnsynet består av sentrale elementer som virkelighetsoppfatning, livssyn, menneskesyn, synet på læring og samfunnssyn. Dette må avklares både hos den enkelte yrkesutøver og i hele personalgruppa. Akslen & Sæle (2015, s. 24) definerer pedagogisk credo slik: «Studentenes pedagogiske credo kan vi dermed samlet hevde utgjør studenters subjektive oppfatninger, holdninger, verdier og følelser knyttet til det framtidige pedagogiske fagfelt og yrkesliv».

Utviklingen av studentens pedagogiske credo er en del av dannelsesprosessen som barnehagelærer. Palmer (1998, s. 1) uttrykker det ved å si «we teach who we are», og peker dermed på den personlige siden ved yrkesutøvelsen. Sagberg (2017, s.16) uttrykker noe av det samme når han sier at

«Gode lærere er i stand til å se sammenhengen mellom hvem de er som person og hvem de er som lærere». Pedagogisk credo utvikles gjennom individuelle og kollektive refleksjoner. Slik blir begrepet refleksjon sentralt.

Det etymologiske opphavet til begrepet reflektere finner vi i det latinske «reflectere», der «re» betyr «tilbake, på ny, igjen» og «flectere» står for «bøye tilbake» (Gundersen, 2019). Torunn Klemp (2013) sier at «re» betyr at det er noe som kommer tilbake, noe som man ser på eller går inn i på nytt, og at refleksjon faktisk krever noe å speile eller bryne tankene mot. Videre sier hun at «flectere» innebærer at det er noe man skal gjøre noe med, bøye og bende på, plukke fra hverandre. Reflektere handler om å utfordre tatt-for-gitt-oppfatninger. Å reflektere betyr dermed også å «utfordre». Grütters (2011, s. 74) presenterer i sitt PhD- arbeid en grundig gjennomgang av refleksjonsbegrepet og sier at «refleksjon er en dialektisk og spekulativ prosess i bevisstheten som i et dialogisk møte med en tekst fører til ny erfaring og ny kunnskap» (Grütters, 2011, s. 90). Hun viser til Thomas Aquinas og sier at han var den første til å ta refleksjonsbegrepet i bruk om tankens tilbakeskuende bevegelse. Hun sier at han knytter refleksjonsbegrepet til vår evne til å betrakte og vurdere oss selv, altså selvrefleksjon (Grütters, 2011, s. 74). Slike selvrefleksjoner legges det til rette for, både individuelt og i fellesskap, som en del av veiledningen som gis i tilknytning til utviklingen av studentens pedagogiske credo.

## Metode

Det empiriske materiale for studien består av pedagogiske credo fra 43 studenter i 3. studieår i barnehagelærerutdanningen ved NLA Høgskolen. De pedagogiske credoene er levert som et arbeidskrav i kunnskapsområdet *Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid*. Studentene har gitt skriftlig samtykke til at materialet kan brukes i forskning.

Tekstene er analysert med tanke på å bringe fram hvilke verdier studentene uttrykker er viktige for dem i det pedagogiske arbeidet med barn og kolleger. Jeg har gjort en analyse av tekstdata (Ringdal, 2018). I analysen har jeg brukt både en kvalitativ og en kvantitativ tilnærming. Den kvantitative delen av analysen innebar registrering av ord i studenttekstene. Helt konkret

har jeg sett etter de samme begrepene som finnes i barnehagelovens formålsparagraf: respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse, demokrati, mangfold og gjensidig respekt, likestilling, bærekraftig utvikling, livsmestring og helse, og talt opp forekomsten av disse. Videre har jeg kodet studentenes beskrivelser av disse verdiene og gjort en kvalitativ innholdsanalyse. Ringdal (2018, s. 268) definerer kvalitativ innholdsanalyse som «en metode for subjektiv tolking av tekstdata ved bruk av systematisk klassifisering og koding for å identifisere tema og mønster». I presentasjonen av hvilke verdier studentene vektlegger gjengis studentenes beskrivelser og forståelse av verdiene. Når studentene omtaler verdier som er viktige for de, peker de på at disse er viktige i arbeidet med barna og medarbeidere. Verdier som nevnes av flest studenter er: respekt (26), omsorg (25), likeverd (23), nestekjærlighet (17) og trygghet og medvirkning (16 hver). Jeg vil gå nærmere inn i studentenes beskrivelser av respekt, omsorg og likeverd fordi disse verdiene er sentrale i formålsparagrafen, og nevnes i et flertall av de pedagogiske credoene.

I analyse av tekstdata stiller en seg spørsmål om autentisitet, troverdighet, representativitet og tolking. Studentenes tekster er anonymisert før analyse for at ikke tolkingen skal påvirkes av kjennskap til studentene. Spørsmålet om bruk i forskning kom etter at de pedagogiske credoene var levert og godkjent som arbeidskrav. Det ble gjort for at ikke innholdet skulle påvirkes av vissheten om at credoet skulle benyttes i forskning. Kullet besto av 53 studenter, og 43 av disse gav samtykke til bruk i forskning. Alle disse pedagogiske credoene er analysert.

## Resultat og drøfting

I resultatpresentasjon og drøfting fokuseres det først på studentenes beskrivelser av hvordan de forstår holdninger og handlinger som kan knyttes til verdiene respekt, omsorg og likeverd. Videre ses det på hvordan barnehagelærerstudentene presenterer hvordan de ønsker at disse verdiene skal prege arbeidet deres som pedagogiske ledere i barnehagen. Og til slutt drøftes forholdet mellom barnehagens formålsparagraf og studentenes verdier.

*Barnehagelærerstudentenes verdier*

*Respekt* holdes fram som en viktig verdi av mer enn halvparten av studentene. De utdyper sin forståelse av begrepet ved å bruke ord som: «føle seg verdsatt; forståelse for det som er annerledes; se den andre; gode relasjoner; hensyn til kulturforskjeller; respekt for menneskeverdet og naturen; alltid tenke på barns beste; åpenhet; forståelse og toleranse; alle mennesker skal respekteres og anerkjennes; fremme mangfold og gjensidig respekt».

I studentenes utdyping av respekt knyttes begrepet til deres holdninger til medarbeidere, foreldre og barna. De peker på hvordan respekt skal vises i praksis. Studentene knytter det til å se den andre, verdsette og anerkjenne. Anerkjennelse handler både om menneskets ukrenkelige verdi, og at den enkelte har et utviklingspotensial (Skoglund & Åmot, 2012). Studentenes beskrivelser av anerkjennelse og respekt kan også ses i sammenheng med at de vektlegger åpenhet, forståelse og toleranse. I vårt flerkulturelle samfunn er det helt nødvendig at respekt også handler om å ta hensyn til kulturforskjeller, ha forståelse for det som er annerledes og fremme mangfold. Flere studenter trekker fram at mangfold skal verdsettes og kan være en styrke i fellesskapet.

Studentenes refleksjoner og beskrivelser av hvordan de forstår begrepet kan forstås som en styrke for yrkesutøvelsen fordi studentene operasjonaliserer begrepet. Respekt er relasjonelt og en holdning man kan oppleve at andre har til en selv, men også en holdning som viser seg i barnehagelærerens møte med barn, foreldre og medarbeidere. Hvordan kan så barnehagelærerutdanningen arbeide med bevisstgjøring av respekt som en viktig verdi? En mulighet kan være at en i enda større grad fokuserer på hvordan respekt viser seg i samspillet studentene imellom og i møte med lærere. Utdanningen må legge til rette for mange arenaer der studentene må samarbeide, være avhengig av hverandres deltakelse og verdsette ulikheter. Ved å erfare og sette ord på hvordan respekt viser seg i praksis kan den enkeltes bevissthet styrkes. Arbeidet med pedagogisk credo kan også være et viktig verktøy. Gjennom veiledning i grupper der studentene må reflektere over egne verdier og samfunnsmandatets verdier, kan forståelse og bevissthet utvikles. Deres individuelle forståelser «kastes tilbake» av medstudenter og lærere, og gjennom kollektive prosesser kan den enkelte «utfordres» (Klemp, 2013). Verdiene ses

på fra ulike synsvinkler og settes ord på av den enkelte student. Prosessen styrkes også gjennom skriftliggjøring i det pedagogiske credoet.

*Omsorg* er en av verdiene som kobles tett til lek, læring og danning i barnehagelovens formålsparagraf (Barnehageloven, 2005, §1). *Omsorg* nevnes av over halvparten av studentene og forklares i credoene som: «profesjonell omsorg; tålmodighet; ta vare på og forstå de svakeste; kjærlighet; sensitivitet; oppmerksomhet; nestekjærlighet; tilhørighet og anerkjennelse; gi barna tro på seg selv; støtte barnet i dets identitetsprosess; ivareta alle barn; gi barn positiv selvoppfatning; alle må få den støtte og hjelp de har behov for; gi barna mestringsfølelse og god selvfølelse; gi livsmestring og god helse; være raus og tilstede; vise barnet enorm kjærlighet og omsorg og sette seg inn i det enkelte barn sin situasjon; vise empati».

Studentene peker på mange sider ved omsorgsbegrepet og viser forståelse for at omsorg handler om å sørge for, ta vare på eller vise omtanke for (Tholin, 2013). Det gjelder både barnets fysiske og psykiske behov. Studentene uttrykker at omsorgen skal være profesjonell og preget av kjærlighet, empati og sensitivitet. Studentenes beskrivelser av omsorg inneholder alle de fire elementene som Tholin (2003, s. 48–49) peker på: det relasjonelle, et handlingselement, er knyttet til følelser, og et moralsk og yrkesetisk element. Mange studenter vektlegger også at omsorg er knyttet til barnets identitetsutvikling. Slik peker de på at barns mestring er viktig for utvikling av et godt selvbilde og god helse. Rammepånet sier at «Barnehagen skal gi barna mulighet til å utvikle tillit til seg selv og andre» (KD, 2017). Slik viser de forståelse for et helhetlig syn på barnets utvikling.

*Likeverd* pekes også på som viktig av over halvparten av studentene og beskrives på følgende måter: «åndsfrihet; støtte barns undring og vitebegjær – også av religiøs karakter; alle er verdifulle; synliggjøre den enkeltes plass i fellesskapet; se fordomsfritt på den andre og anerkjenne den andre; tilhørighet; alle er like mye verdt; alle betyr noe; skape relasjoner der barna føler seg godtatt; respekt for menneskeverdet; rett til å uttrykke sin etniske og kulturelle bakgrunn; ha en forståelse for andre mennesker og ikke være dømmende; forebyggende arbeid mot mobbing; se ressurser i mangfold; lære barna å være inkluderende; sette alle barn på lik linje; kulturforståelse og respekt for andres kulturer».



Likeverd og respekt er verdier som begge uttrykker vår holdning til medmennesker. Studentene benytter ulike uttrykk for å beskrive at alle barn er like mye verd uavhengig av mangfold og variasjoner i egenskaper (Emilsen, 2015, s. 22). Studentene ønsker å arbeide for at alle kan bli godtatt, føle tilhørighet og bli inkludert, og viser forståelse for at kulturelle og religiøse forskjeller kan skape forskjellsbehandling. Studentene uttrykker et ressursperspektiv på mangfold og setter ord på hvordan de ønsker å arbeide for å hindre mobbing. Fokuset settes på det enkelte barn, og studentene sier at inkludering er noe en må arbeide aktivt med i en gruppe. Det er ikke noe som kommer av seg selv.

Verdiene respekt, omsorg og likeverd er sentrale i formålparagrafen (Barnehageloven, 2005, §1), og Rammeplanen (KD, 2017, s. 1) presiserer at «barnehagens verdigrunnlag skal formidles, praktiseres og oppleves i alle deler av barnehagens pedagogiske praksis». Skriftliggjøringen og refleksjoner i veiledningssituasjonen kan være til hjelp slik at studentene utfordres til selvrefleksjon (Grüters, 2011) – hvabetyr disse verdiene for meg i praksis? Kirkhaug (2018, s. 21) sier at «verdier er bevisste eller kognitive når de aktivt refereres til som grunnlag for beslutninger og handlinger». I de pedagogiske credoene utfordres studentene nettopp til å begrunne sine handlinger ut fra verdier som er viktige både for samfunnet og dem selv. Ved å «bøye og bende» (Klemp, 2013) på begrepene kan studentene få en bedre forståelse for hvordan verdiene kan vise seg i møte med barn, foreldre og medarbeidere. Akslen & Sæle (2015) siterer i sin bok en tidligere student ved NLA Høgskolen som sier at «ved å skrive ned egne tanker blir en mer bevisst på sine verdier og holdninger» (s. 15).

### *Studentenes tanker om verdier og ledelse*

I sine pedagogiske credo skriver studentene også om kollegasamarbeid og sitt syn på ledelse. Det som skiller seg ut som viktig for de fleste, er de relasjonelle forholdene i medarbeiderfellesskapet. Gotvassli (2013, s. 34) sier at ledelse er å arbeide sammen med andre, og studentene uttrykker forståelse for dette og sier at de ikke kan lede alene.

I de pedagogiske credoene er det 9 studenter som henviser til «den gyldne regel» som rettesnor for arbeidet. Den finner vi i Matt. 7.12. Bibel 2011.

«Alt dere vil at andre skal gjøre mot dere, det skal også dere gjøre mot dem. For dette er loven og profetene». Ved å vise til dette bibelverset peker disse studentene på seg selv som rollemodeller og forbilder for barn og voksne. En sier: «Ved valg vi tar kan verdiene merkes». Og en annen sier: «Jeg vil være en leder som leder ikke bare med ord og i planer og strukturer, men også med livet mitt».

Mange andre studenter nevner også at det er viktig for dem å være rollemodeller/forbilde. Noen knytter modelleringen til en måte å fremme ønsket atferd på. En student skriver det slik: «Jeg ønsker å være et godt forbilde både for medarbeiderne og barna i barnehage. Jeg ønsker å være en som får medarbeiderne med meg, en som kan motivere og inspirere».

Mange peker på at de som ledere vil møte den enkelte ansatte ut ifra situasjonen, og tilpasset medarbeidernes kompetanse. Følgende utsagn finnes: «ta hensyn til at alle er forskjellige og har ulik kompetanse; ut ifra hvilken kompetanse medarbeiderne mine har i ulike oppgaver vil jeg finne en lederstil som passer inn; tillit skapes i en relasjon der det er sammenheng mellom kompetanse og forventninger; bruke medarbeidernes kompetanse og gi passe med støtte og utfordringer». Flertallet av studentene viser forståelse for at medarbeidere må møtes ut fra sin kompetanse og viser til teorier av Hersey & Blanchard (1988) slik disse presenteres i Gotvassli (2019, s. 56–57). De viser forståelse for at forholdet mellom støtte og styring må tilpasses den enkelte medarbeider, og at ikke alle kan behandles likt. Mange studenter vektlegger medarbeidernes opplevelse av mestring, og at dette er viktig for den enkeltes trivsel og utvikling. Studentene beskriver det blant annet slik: «gi medarbeiderne mestringsfølelse; legge til rette for at mine kollegaer får blomstre med sine oppgaver; alle skal få oppleve utvikling og mestring og bidra med sin kompetanse».

Holdningene som studentene viser gjennom flere av de foregående utsagnene kan tolkes som uttrykk for omsorg, respekt og likeverd. Omsorgen for medarbeiderne uttrykkes ved studentenes beskrivelser av hvordan de ønsker å sørge for den enkelte, ta vare på dem og vise omtanke ut fra den enkeltes behov. Respekten viser seg ved å anerkjenne dem og tone seg inn på medarbeidernes perspektiver og behov. Medarbeiderne skal møtes der de er, deres kompetanse skal verdsettes, og mestring og videre utvikling skal vektlegges. St.meld. 41. Kvalitet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2008–2009)

peker på at barnehagens kvalitet er avhengig av de ansatte og deres holdninger og handlinger. Ved å uttrykke likeverd i relasjon til medarbeiderne viser studentene forståelse for at alle ansatte er like viktige og kan utfylle hverandre.

*Studentenes beskrivelser av sin forståelse av samfunnsmandatet som kommende ledere*

Barnehagelærernes oppgave er å realisere det samfunnsmandatet som er gitt gjennom barnehageloven og rammeplanen (KD, 2017, s. 16). Alle studentene viser i sine pedagogiske credo til en eller flere verdier som beskrives i formålsparagrafen (Barnehageloven, 2005, §1). 22 studenter siterer formålsparagrafen direkte og uttrykker at arbeidet som skal utføres i barnehagen skal bygge på disse verdiene. En student uttrykker det slik: «Mitt ansvar er å gjøre meg kjent med barnehageloven og rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver slik at jeg kan lede personalet mot en felles visjon». En annen sier: «En leder skal sørge for at samfunnsmandatet blir ivaretatt og at barnehagen møter kravene». En tredje student sier: «Vi må være i endring for å oppfylle rammeplanen sine mål». Flere studenter viser at de er oppmerksomme på hvilket ansvar de har ved å vise til pedagogisk leders oppgaver og ansvar, som også vektlegger ansvaret for å oppfylle formålsparagrafens mål (KD, 2017, s.16).

Et flertall av studentene viser i sine pedagogiske credo at de har en grunnleggende forståelse av barnehagelærerrollen og samfunnsmandatet. Hennem & Østrem (2018) peker på slik bevissthet som en forutsetning for å være barnehagelærer. Profesjonsrollen utøves i spenningen mellom formålsrasjonell og verdirasjonell handling. Dale, Gilje og Lillejord (2011, s.120) sier med utgangspunkt i Webers teori om rasjonalitet og handling, at alt pedagogisk arbeid tar utgangspunkt i overordnede utdanningspolitiske og verdime ssige fastlagte mål, og at det er nødvendig å tenke igjennom hvilke midler som er best egnet til å nå disse målene. Da blir det avgjørende for barnehagelærerens utøvelse av yrket at de forstår verdirasjonelle handlinger som et middel til å oppfylle intensjonene i formålsparagrafen. Verdiene må settes ord på slik at de kan forstås av alle i barnehagen. Uten at verdiene gis innhold, kan de bli instrumentelle og ikke danne grunnlag for kritisk refleksjon. Des-

suten må barnehagelæreren også kunne vurdere om handlingene er egnet til å nå formålsparagrafens mål. Verdirasjonaliteten er praksisbasert og har en hverdagslogikk. Gjennom arbeidet med å reflektere over forholdet mellom fellesskapets verdier og egne verdier kan forståelsen for hvordan verdiene bør praktiseres i barnehagens praksisfellesskap, styrkes.

Alle studentene knytter verdier og ledelse sammen i tekstene sine, og uttrykker hva de ønsker å vektlegge i arbeidet med barna og som ledere av medarbeidere. Noen studenter uttrykker også i sitt pedagogiske credo at utdanningen har satt søkelys på sammenhengen mellom egne verdier og holdninger og dermed utviklet dem som kommende barnehagelærere. En student uttrykker det slik: «Barnehagelærerutdanningen har hjulpet meg til å bli mer bevisst mine verdier og holdninger, og har hjulpet meg i utviklingen av mitt faglige perspektiv». En av studentene som tydeligst knytter ledelse og verdier sammen skriver det slik:

Som leder står verdier som gjensidig respekt, tillit og ærlighet sterkt hos meg. Som leder mener jeg det er viktig å skape felles verdigrunnlag for alle i barnehagen. En barnehage der personalet har en felles forståelse for barnehagens holdninger og verdier bør være et mål.

En annen sier: «Som framtidig barnehagelærer har jeg et overordnet ansvar for å handle etter lærerprofesjonens etiske plattform og samfunnsmandat». Videre uttrykker en det slik: «Ved å arbeide tett sammen på tvers av erfaring og utdanning og ha en felles forståelse for hvilke verdier vi står for». En annen student legger vekt på anerkjennelse som en viktig verdi og sier: «En god leder tar vare på personalgruppen sin, er støttende og oppmuntrende. Det er viktig å anerkjenne de voksne i barnehagen også». Til slutt tar jeg med et sitat som peker på egenskaper hos en leder som studenten ønsker å vektlegge i eget arbeid: «Egenskaper en god leder bør ha er ydmykhet, ærlighet og være rettferdig, lyttende og engasjert».

Det er en styrke at studentene knytter verdier og ledelse sammen i credotekstene sine fordi handlinger og holdninger preges av våre verdier. Noen knytter ledelse til sine individuelle verdier og beskriver disse med andre ord enn de som benyttes i Barnehageloven (2005). Jeg finner ikke at noen studenter uttrykker verdier eller holdninger som strider mot barnehagens formålsparagraf. For en del studenter var det uvant og nytt å skulle reflektere

og sette ord på verdier som var viktig for dem. Men gjennom arbeidet med sine pedagogiske credo, og veiledning individuelt og i grupper, kunne de få støtte til økt bevissthet om både egne og fellesskapets verdier.

## Avslutning

Barnehagelærerrollen krever fagkunnskap, etisk refleksjon og profesjonelt skjønn (Hennum & Østrem, 2016). Disse tre komponentene må være til stede i barnehagelærerutdanningen, og ved NLA Høgskolen har vi valgt pedagogisk credo som et redskap for å utvikle studentenes etiske refleksjoner. Etisk refleksjon handler om våre handlinger og holdninger i møte med barn, foreldre og medarbeidere. «Barnehagen skal bidra til at barna kan forstå felles verdier og normer som er viktige for fellesskapet» (KD, 17 s. 21), og da er det viktig at utdanningen også legger til rette for refleksjon omkring felles verdier. Analyse av studentenes pedagogiske credo i tredje studieår viser at flertallet knytter sitt framtidige arbeid i barnehagen opp til sentrale verdier i formålsparagrafen (Barnehageloven, 2005). De fleste beskriver respekt, omsorg og likeverd som viktige verdier for dem som ledere av barna og medarbeiderne. Gjennom sine pedagogiske credo reflekterer de omkring verdienes handlings-, og holdningskomponent som de beskriver med egne ord. Skriftliggjøring av tanker kan skape selvrefleksjoner og større forståelse for verdienes betydning for arbeidet som pedagogisk leder, og det viser studien at arbeidet med pedagogisk credo bidrar til.

Som vist i studien setter en rekke studenter klare ord på sin forståelse av samfunnsmandatet og hvilket ansvar de har for at formålsparagrafen og barnehagens verdigrunnlag skal «formidles, praktiseres og oppleves i alle deler av barnehagens pedagogiske arbeid» (KD, 17 s. 1). I sine pedagogiske credo forklarer de hvordan de ønsker at sentrale verdier som respekt, omsorg og likeverd skal erfares av barna i barnehagehverdagen. De peker på at de som kommende pedagogiske ledere har ansvar for at medarbeiderne sammen må arbeide for å skape en felles plattform bygd på barnehagelovens verdier og grunnlag. Flere gir også uttrykk for at arbeidet med skriftliggjøring av eget pedagogisk credo har vært en bevisstgjøring og refleksjonsprosess som har forberedt dem til yrket.

Arbeidet med pedagogisk credo har vist at for noen studenter er det fremdeles vanskelig ved studiets slutt å sette ord på og forstå verdienes betydning for arbeidet som barnehagelærere. Men hos flertallet av studentene finner vi økt refleksjon og evne til å relatere verdier, holdninger og handlinger til hverandre. I sine pedagogiske credo viser de fleste at verdiene er blitt bevisste for dem ved at de aktivt refereres til som grunnlag for beslutninger og handlinger de ønsker å fremme som pedagogiske ledere.

## Referanser

- Akslen, Å.N. & Sæle, O.O. (2015). Pedagogisk grunnlagstenkning, yrkesdanning og credo. I: Å.N. Akslen, & O.O. Sæle, (red.). *Pedagogisk grunnlagstenkning og credo. Fra student til barnehagelærer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Asheim, I. (1997). *Hva betyr holdninger? Studier i dydsetikk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Dale, E.L., Gilje, N. & Lillejord, S. (2011). *Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Emilsen, K. (2015). Likestilling og likeverd i Norge. I: K. Emilsen (red.) *Likestilling og likeverd i barnehagen* (s. 21–37). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gilje, J. (2001). I spenningsfeltet mellom krav og credo. I. T. Berge (red.). *Slipp elevene løs! Artikler med søkelys på lærerrollen* (s. 63–79) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gotvassli, K.Å. (2013). *Ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K.Å. (2019). *Ledelse i barnehagen*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grüters, R. (2011). *Refleksjon i blogg: en hermeneutisk studie av refleksjon og dens tekstlige og retoriske manifestasjon i en ny type skrive- og arkiverings-teknologi*. Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet: Trondheim.
- Gundersen, D. (2019). *Reflektere*. I: *Store norske leksikon*. Hentet 31. mars 2020 fra <https://snl.no/reflektere>

- Gunnestad, A. (2019). *Didaktikk for barnehagelærere. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hennum, B.A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kirkhaug, R. (2018). *Verdibasert ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klemp, T. (2013). Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped* (36):42–58.  
<https://doi.org/10.3402/uniped.v36i1.20957>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no>
- Lillemyr, J.F & Søbstad, F. (1993). *Didaktisk tenking i barnehagen*. Oslo: Tano.
- Moen, K. (2017). Mot til å formidle verdier–også i et kulturelt mangfold. I: S. Sagberg (red.). *Mot til å være barnehagelærer. Verdier som omdreiningspunkt* (s. 25–51) Bergen: Fagbokforlaget.
- Palmer, P.J. (1998). *The Courage to Teach. Exploring the Inner Landscape of a Teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsfaglig forskning og kvantitativ metode*. (4. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Sagberg, S. (2017). Introduksjon. I: S. Sagberg (red.). *Mot til å være barnehagelærer. Verdier som omdreiningspunkt*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skoglund, R.I. & Åmot, I. (2012). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I: R.I. Skoglund & I. Åmot (red.). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 17–40) Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Kvalitet i barnehagen*. (St.meld. nr. 41 (2008–2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/-stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>
- Tholin, K.R. (2003). *Etisk omsorg i barnehagen og skolen*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Tholin, K.R. (2013). *Omsorg i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Universitets- og høyskolerådet (2018). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. [https://www.uhr.no/\\_fl/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf](https://www.uhr.no/_fl/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf)





# Dannelse til globalt medborgerskap. Solidaritetsarbeid i en barnehagekontekst

Av Linnéa K. Jermstad, førstelektor, NLA Høgskolen, Per Ivar Kjærgård, førstelektor, NLA Høgskolen og Hilde Sundnes, høgskolelærer, NLA Høgskolen.

## Abstrakt

I rammeplanen for barnehagen kan vi lese at barn skal få mulighet til å utvikle evnen til å vise solidaritet ved å handle lokalt, nasjonalt og globalt. Tidligere forskning viser at solidaritetsarbeid i barnehager gir positive og negative assosiasjoner. Noen av de negative er at tanken om «vi i vesten» og «de andre» forsterkes, og at «de andre» tolkes som et eksotisk fremmedelement. Denne studien undersøker om solidaritetsarbeid i barnehagen kan være fruktbart i en dannelsesprosess mot globalt medborgerskap der holdninger, menneskerettigheter og verdier står sentralt. Studien ble gjennomført i én utvalgt barnehage på Vestlandet som har lang og omfattende erfaring med solidaritetsarbeid. Det empiriske materialet for studien ble innhentet gjennom kvalitativ metodetriangulering bestående av to semistrukturerte gruppeintervjuer med åtte foresatte, semistrukturert intervju med styrer av barnehagen og en analyse av barnehagens plandokument for solidaritetsprosjektet. Resultatene viser styrker og svakheter ved solidaritetsarbeid i barnehagen, og trekker frem flere elementer som kontinuitet, filosofiske samtaler og en betydningsfull rollefigur som viktige faktorer for at solidaritetsarbeid kan bidra til å danne barn mot globalt medborgerskap.

Nøkkelord: Globalt medborgerskap, solidaritet, filosofiske samtaler, danning, barnehagen

## Abstract

The framework for kindergartens in Norway sets out that children should be given the opportunity to show solidarity by acting locally, nationally and globally. Previous research shows that solidarity work in kindergartens has positive and negative associations. Some of the negative include that the idea of «us in the West» versus «the others» is reinforced and that «the others» is interpreted as an exotic foreign element. This study examines whether solidarity work in kindergarten can be fruitful in an educational process working towards global citizenship where attitudes, human rights and values are central. The study was conducted in a pre-selected kindergarten in western Norway that has long and extensive experience with solidarity work. The empirical material was obtained through qualitative method triangulation. This consisted of two semi-structured group interviews with eight parents, a semi-structured interview with the kindergarten's management and an analysis of the solidarity project's plan document used by the kindergarten. The results display the strengths and weaknesses of solidarity work in the kindergarten, and highlight several elements such as continuity, philosophical conversations and an important role figure as crucial factors for solidarity work to help educate children towards global citizenship.

**Keywords:** global citizenship, solidarity, philosophical discussions, kindergarten

## Introduksjon

Begrepet «globalt medborgerskap» finner vi aktualisert i Incheon-deklarasjonen «Utdanning 2030» (UNESCO, 2015) der det ble satt globale og nasjonale mål for utfordringer innen utdanning. Deklarasjonen ble videre konkretisert i Unescos rapport «Global Education Monitoring Report, 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls» (UNESCO, 2019). Utdanning 2030 (UNESCO, 2015) er et rammeverk som viser hvordan UNESCO's mål kan nås. En av målsetningene for utdanning 2030 er at alle barn og unge innen utdanningssektoren skal ha

kunnskap om og nødvendige ferdigheter for å fremme globalt medborgerskap (UNESCO, 2019, s. 189). Denne målsetningen aktualiseres i Rammeplanen for barnehagen (2017) der barnehager pålegges å legge til rette for at barn lærer om solidaritet, grunnleggende rettigheter og bærekraftig utvikling. Her står solidaritet sentralt i et globalt perspektiv. Barnehagens dannelsesmandat, slik det fremgår av rammeplan for barnehagen, inneholder moralske og rettslige komponenter som bærekraftig utvikling og solidaritet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Solidaritet er både et juridisk og et etisk begrep som viser til en moralsk forpliktelse eller det å stå sammen om noe. Solidaritet skal virkeliggjøres i barnehagens hverdag og bli en varig verdi i barnas liv (Thoresen & Winje, 2017, s. 86).

I barnehagen der denne undersøkelsen fant sted, var det gjort et tiårig arbeid med utgangspunkt i et solidaritetsprosjekt, Stefanusprosjektet, for å fremme verdier som solidaritet og likeverd. Arbeidet er gjort årlig og over flere måneder og ender i en markering av prosjektet på FN-dagen. I denne barnehagen, som i mange barnehager, knyttes FN-dagen til solidaritetsarbeid der intensjonen er innsamling av midler, men også å gi barna et globalt perspektiv på utfordringer i verden. Stefanusprosjektet, ledet av universitetsprofessor Magda Gobran, også kalt «Mamma Maggie», arbeider for å bedre levekårene til barna som vokser opp på søppelhauger i Kairo (Skeie, 2014). Mamma Maggie anses for å være Egypts mor Teresa (The Citizen, 2020, 17.mars). Hun mottok «Secretary of State's International Woman of Courage Award» i 2019 av USAs førstedame Melania Trump og USAs utenriksminister Mike Pompeo for sitt engasjementet for menneskerettigheter, likeverd og fred. Mamma Maggie har også flere ganger vært nominert til «Nobels fredspris» av nasjonale og internasjonale institusjoner for arbeidet med de underprivilegertes rettigheter og utdanning, blant annet i 2012 og i 2020 (The Citizen, 2020, 17.mars).

I barnehagens planer kan vi lese om flere målsetninger med solidaritetsarbeidet som alle på sin måte realiserer sentrale verdier i rammeplan for barnehagen og menneskerettighetene. Solidaritetsarbeidet er ansett som en viktig del av det didaktiske arbeidet for å fremme verdier knyttet til solidaritetsarbeid, respekt for lokalkunnskap og globalt medborgerskap. Globalt medborgerskap gir assosiasjoner til ansvar, likeverd og solidaritet, og beskrives av Hancock på følgende måte; «Global citizens are empowered by a lack of

physical and virtual boundaries [...] through occupying individual identities, all are members of the same global community» (Hancock, 2017, s. 572). Studien i denne barnehagen favner inn under globalt medborgerskap i den forstand at blikket rettes utover Norges grenser mot barn som lever under andre levekår. Solidaritetsarbeidet bidrar på den måten til en dannelsingsprosess som kan utvide barnas horisont.

Det finnes imidlertid noen fallgruver knyttet til solidaritetsarbeid i barnehagen. Bakken & Børhaug (2009) og Spernes & Hatlem (2019) stiller kritiske spørsmål til hvordan menneskene vi skal hjelpe fremstilles for barna. Sageidet (2015) stiller seg kritisk til om avstanden mellom de gode intensjonene og praktisk realisering blir for store. Hun hevder at det trengs mer «forskning og debatt i praksisfeltet» for å realisere intensjoner og målsettinger. (Sageidet, 2015).

I lov om barnehager § 1 formål kan vi lese at barnehagen skal fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling (Barnehageloven, 2005, § 1). Videre kan vi lese at barn skal få undre seg og oppleve gleden ved å utforske. Undring og utforskning er grunnleggende elementer ved filosofiske samtaler, og i en barnehagekontekst er de fruktbare virkemidler til å undersøke hva som er felles, og hva som er forskjellig (Olsholt & Schelderup, 2018, s. 152). De er en nødvendig del av barnets danning (Olsholt & Schelderup, 2018, s. 78). Dannelsingsaspektet skal bidra til kritisk refleksjon. «Danning kan forstås som en måte å bli bevisst sine verdier og normer og sin egen førforståelse på i møte med noe nytt som utfordrer det en tidligere tok for gitt» (Bergersen, 2017, s. 27). Dannelsen kan sies å bestå av tre hovedkomponenter; barnets eller menneskets forhold til seg selv, menneskets forhold til verden og menneskets forhold til samfunnet det lever i. Danning er en prosess som handler om en åpenhet til å forstå mer eller forstå noe på en annen måte (Bergersen 2017, s. 27).

## Forskningsspørsmål

For å belyse barnehagens solidaritetsarbeid hadde studien som mål å se nærmere på hvordan barnehagen beskriver solidaritetsarbeid i sine planer og foresattes erfaringer med prosjektet. Artikkelenes forskningsspørsmål er:

«Hvordan bidrar barnehagens solidaritetsarbeid til at barn dannes til globalt medborgerskap?»

## Metode

For å undersøke barn og foresattes erfaringer med barnehagens solidaritetsprosjekt ble det valgt en kvalitativ tilnærming som «tar sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle» (Dalland, 2012, s. 112). Kvalitative metoder fremskaffer en datatype som gir dybdeinformasjon som er relevant for denne artikkelens forskningsfokus og problemstilling. Det empiriske grunnlaget er fremskaffet gjennom litteratursøk, semi-strukturert gruppeintervju med foresatte, dybdeintervju med styrer og kvalitativ dokumentanalyse av barnehagens plandokument. Metodetrianglering er valgt for å innhente et større datagrunnlag og for å styrke validiteten i dataene (Krumsvik, 2019, s. 187).

Litteratursøket ble gjort i databasene Idunn, Ebsco, Oria og Google Scholar. Søkeordene var blant annet «solidaritet barnehage», «bistandsarbeid barnehage», «globalt medborgerskap barnehage», «world citizen preschool». Inklusjonskriterier var nordisk/engelsk språk, publiseringsårtsall fra 2015, men grunnet treff måtte vi utvide kriteriet knyttet til publiseringsårstall.

Inklusjonskriterier for gruppeintervjuene var at de hadde hatt flere barn i barnehagen i mer enn 5 år slik at de hadde deltatt i det årlige solidaritetsarbeidet flere ganger. De åtte informantene var sammensatt av begge kjønn, og det er gjennomført to slike intervju med fem foresatte i den første gruppen og tre foresatte i den andre gruppen. Disse informantene blir kalt foresatt 1–5 dag 1 og foresatt 1–3 dag 2. Intervjuets form var semi-strukturert, og beskrives slik: «[...] semi-structured interviewing are used so that the researcher can keep an open mind about the shape of what he or she needs to know about, so that concepts and theories can emerge out of the data.» (Bryman, 2016, s. 10). For å sikre best mulig kvalitet på de empiriske dataene ble gruppeintervjuet tatt opp og transkribert etter godkjenning fra NSD. Dybdeintervjuet ble gjennomført uten opptak, men det ble tatt notater underveis som styrer i etterkant godkjente.

I den videre analysen av dataene ble det gjort en meningsfortetting av gruppeintervjuene der de ble kategorisert i tre hovedfunn: «Mamma Maggie; en rollefigur for barna», «Kontinuitet er betydningsfullt for holdningsdanning» og «Å tenke globalt og lokalt; å sette ting i perspektiv». Metodelitertaturen beskriver prosessen slik «data analysis in qualitative research consists of preparing and organizing the data [...] for analysis, then reducing the data into themes through a process of coding and condensing the codes [...]» (Creswell, 2013, s. 180). Slik kunne de foresattes refleksjoner samles og rettes inn mot problemstillingen.

Dokumentanalyse ble valgt for å innhente data om formål og didaktiske pedagogiske metoder for gjennomføring av prosjektet. Dokumentene som er analysert er barnehagens virksomhetsplan, barnehagens årsplan og Pedagogisk plandokument for Stefanusprosjektet. Dokumentanalysen har også en kvalitativ tilnærming der vi ser nærmere på egenskapene som vi finner i innholdsanalysen (Krumsvik, 2019, s. 186).

Metodevalget har sine begrensninger da vi ikke kan generalisere basert på våre funn. Målet er likevel at prosjektet skal bidra til å fremskaffe empiri om solidaritetsarbeid i barnehager, og at andre barnehager kan få utbytte av funnene i studiet. Det er flere utfordringer knyttet til å bruke kvalitativ metode og gruppeintervju om et verdiladet tema, foresatte kan i intervju-situasjonen være opptatt av å gi svar som en tror forsker forventer og er sosialt akseptert noe som vil kunne svekke funnenes reliabilitet. Mulige svakheter med dybdeintervjuet kan være at styrer kan gi en tendensiøs fremstilling av prosjektet.

## Resultat og diskusjon

### *1. Mamma Maggie, en rollefigur for barna.*

Flere av informantene uttrykte at prosjektets frontfigur Mamma Maggie er viktig for barnas engasjement for og kunnskap om prosjektet. I tillegg til at hun er en drivkraft i prosjektet, kan det synes som at hennes rolle som verdiformidler overfor barna er viktig. Gjennom ord og handlinger formidler hun verdier som er sentrale i menneskerettighetene, som menneskeverd, like-

verd og toleranse. Dette bekrefter de foresatte når vi spør om prosjektet øver barna i å tenke og handle slik at det tjener en annen: «Ja, det øver dem [...] Mamma Maggie, det at én person kan gjøre en stor forskjell» (foresatt 1, dag 2). Inntrykket forsterkes ytterligere når en annen informant reflekterer rundt det som har gjort mest inntrykk på barnet deres: «Altså hun som person føler jeg har gjort inntrykk på dem [...] det at hun bruker hele livet sitt for å hjelpe de barna. Det føler jeg er noe som sitter igjen hos dem» (foresatt 1, dag 1). Ser vi disse funnene i lys av aktuelle mål i rammeplan for barnehagen kan det synes som at et prosjekt med en så tydelig verdiformidler som mamma Maggie bidrar til at barnehagen fremmer undring over likheter og forskjeller, solidaritet og respekt for menneskeverd og mangfold og på den måten bidrar til en dannelsingsprosess mot å se seg selv i en større sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I dokumentene for prosjektet kan vi lese at prosjektets slagord er «jeg kan», og slagordet er hentet fra arbeidet til Mamma Maggies arbeid med å dyktiggjøre barna til å mestre livet der de er (Skeie, 2014). Gjennom disse ordene ønsker barnehagen å flytte fokus fra et ensidig orientalistisk preg over til et mestringsorientert fokus der «barn kan» (barnehagens plandokument). Fokuset på barnets potensial og mestringsevne løftes frem ved at informasjonen om prosjektet i filmene og bildene gir et bilde av barn som mestrer elementer av sine liv som norske barn kan kjenne seg igjen i. De fremstilles som barn som lever under andre vilkår, men som like fullt er ukrenkelig verdifulle med rettigheter til utdanning, mat og trygghet. Dette er viktige kjernepunkter ved globalt medborgerskap: «The focus becomes one's connection to others, with the ultimate goal of developing an understanding that each of us is a complex, fully realized, and highly valuable individual» (Hancock, 2017, s. 572).

## *2. Kontinuitet er betydningsfullt for holdningsdanning*

Solidariske holdninger og handlinger må være en del av barnas sosialisering og realiseres i dannelsingsmiljøet (Thoresen & Winje, 2017, s. 89). Holdninger er knyttet til våre verdier, og de er ofte knyttet til hvordan vi er primærsosialisert (Bergersen, 2017, s. 21). Det er derfor av stor betydning at barnehagen etablerer arbeider med verdier selv med de minste barna og at foresatte invol-

veres. En bevisstgjøring mot det globale perspektivet vil være viktig for å rotfeste dette tidlig. For å bidra til danningen mot det globale er det altså viktig at det globale perspektivet er til stede på et tidlig stadium. Holdninger utgjør et grunnlag for hvordan vi handler, og holdninger er relativt varige sammenliknet med meninger som endrer seg oftere (Lund, 2013). Endringer av holdninger kan være et omfattende arbeid da det både handler om å bli bevisst sine egne holdninger og systematisk velge inn kunnskap og følelser som fører til en holdningsendring (Bergersen, 2017, s. 20). Ledelsen i barnehagen har et ansvar for å prioritere holdningsarbeid som omhandler verdier som likeverd og «mangfold som ressurs» blant personalet, foresatte og barn (Spernes & Hatlem, 2019, s. 214). Mangfold skal skriftliggjøres i barnehagens planer som virksomhetsplan, årsplan og planer for avdelinger (Spernes & Hatlem, 2019, s. 219).

Flere av de foresatte forteller at barnehagen har bidratt til å formidle viktige holdninger gjennom prosjektet som de ser igjen etter hvert som barna blir eldre. En av de foresatte er tydelig på dette når han sier: «Jeg tenker jo det at det har vært det samme prosjektet over år danner et grunnlag der de lærer mer og de skjønner det mer [...] Når de er 3 år så forstår de det på en måte og når de er 4 år på en annen og når de er førskolebarn på en annen måte». Denne foresatte uttrykker også at prosjektet har konsekvenser utover barnehagetiden når han sier «[...] jeg tror det sitter dypt i dem når de blir sikkert både 8, 9, 10 fordi det er plantet såpass tidlig» (foresatt 2 dag 1).

For å tilpasse informasjonen til aldersgruppene har barnehagen utarbeidet et pedagogisk plandokument. I dette beskrives blant annet alderstilpassede filosofiske samtaler mellom barn og ansatte om begreper som rettferdighet og likeverd. Barna øves i å tenke igjennom likheter og forskjeller, og en mer rettferdig fordeling av ressurser i lokalmiljøet, men også globalt. Disse øvelsene er viktige bidrag til å styrke kontinuiteten i dannelsesarbeidet. Det hjelper barna med å sette ord på tanker rundt sin egen forståelse av den nære og den vide konteksten de er en del av. Videre i det pedagogiske arbeidet brukes materiale som «vennebøker» som er basert på FN's Barnekonvensjon (Regjeringen, 2003). Et didaktisk grep er at barna lager egenprodusert kunst med utgangspunkt i resirkulert materiale, slik som barna på søppelhaugene. Ved å lage og selge produktene på aksjonsdagen 24. oktober, gis barna en reell mulighet til medvirkning.



I barnehagens arbeid med prosjektet har kunnskapsformidlingen blitt tilpasset de ulike aldersgruppene etter hvert som de får mer erfaring med prosjektet. Barnehagen har på den måten måttet tilpasse sentrale deler av innholdet i prosjektet til de ulike aldersgruppene og tatt hensyn til forkunnskapen hos barna. Dette har vært viktig slik at prosjektet kan skape engasjement over tid og møte barnas nysgjerrighet og på den måten bidra til nye steg i dannelsingsprosessen. Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) sier at «Barnas nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær skal anerkjennes, stimuleres og legges til grunn for deres læringsprosesser. Barna skal få undersøke, oppdage og forstå sammenhenger, utvide perspektiver og få ny innsikt». Barnehagen skal videre sørge for progresjon og utvikling av innhold og støtte barnas refleksjoner rundt fenomener og tema. Denne måten å forstå læring på, har likhetstrekk med det aktualiserte dybdelæringsbegrepet i grunnskolen. Dybdelæring beskrives som en prosess der man reflekterer over egen læring og oppøver evnen til kritisk tenkning slik at man kan etablere gode holdninger og foreta etiske vurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2019). På denne måten kan vi si at arbeidet med prosjektet på den ene siden er en begynnende øvelse i skolens fremtidsrettede arbeidsmetode og på den andre siden styrker kontinuiteten i dannelsesarbeidet.

Det er imidlertid viktig å ha et kritisk blikk på barnas forståelse av prosjektet da det kan være utfordrende å skille mellom hva som er barnas egne refleksjoner og de foresattes tolkning av barnas utsagn: «[...] vi leser våre egne voksne forståelser inn i barna, det er vi voksne som føler at barna i Egypt er urettferdig behandlet. Jeg tror ikke det har skapt et veldig sterkt engasjement for barn i andre land, det er et altfor stort ansvar til å ligge på en 5-åring» (foresatt 3, dag 1). Utsagnet viser at det er ulike tolkninger av barnas forståelse av prosjektet. Dette kan både forklares ved at barna forstår prosjektet på ulikt nivå, eller ved at de foresatte har ulik oppfatning av innholdet i barnas utsagn.

### *3. Å tenke globalt og lokalt; å sette ting i perspektiv*

Børhaug og Bakken (2009, s. 16) skriver: «Solidaritetsprosjekter i skole og barnehage er mulige bidrag til dannings for en globalisert verden». Videre skriver de:

Denne typen tiltak i skole og barnehage er viktige fordi de kan være bidrag til en dannelsingsprosess som forbereder barn og unge til en verden der politiske, kulturelle og økonomiske globaliseringsprosesser knytter områder og grupper nærmere sammen i kompleks, gjensidig avhengighet. (2009, s. 16).

Likevel stiller Børhaug og Bakken (2009) kritiske spørsmål til solidaritetsarbeid og hevder at flere av prosjektene som barnehager engasjerer seg i er preget av orientalisme der «mennesker i andre land gjøres til passive offer som bare kan hjelpes ved vår hjelp. Handlingsrom og muligheter i den lokale konteksten oversees» (Bakken og Børhaug 2009, s. 22). En av informantene peker på dette: «Det slår meg at det er et typisk prosjekt som er veldig langt unna geografisk, det er så langt unna og så eksotisk at det blir en spennende fortelling fra der nede» (foresatt 3, dag 1). Informanten sier videre:

Kanskje det kan være med på å skape en distanse til at solidaritet er å gi vekk veldig abstrakte penger til et helt annet sted [...] det blir så fort den fortellingen at vi har det så bra og alle de andre har det så fryktelig vanskelig, så blir det en sånn ubalanse som er med på å opprettholde en sånn fortelling om Norge som det fantastiske landet og hele resten av verden som kjørt som det er. (foresatt 3, dag 1).

Sitatene bekrefter en etnosentrisk forståelse av solidaritetsarbeid der vår virkelighet og levestil er målet å strekke seg mot (Spernes og Hatlem, 2019). Dette står i motsetning til funn i barnehagens planer der fokuset skulle være på lokalkunnskap og Mamma Maggie som forvalter av lokalt initiativ for å skape endring. Barnehagens fokus på lokalkunnskap kan balanseres mot et typisk orientalistisk prosjekt der vesten og de andre står som dikotomiske størrelser. I orientalismebegrepet ligger det at vesten har kunnskaper og evner til å bedre livet for de de andre, og «de andre» forstås som en type «orientaler» som er mottakere av bistanden (Bakken og Børhaug, 2009).

I solidaritetsprosjekter må de ansatte være seg bevisst hvilke holdninger de har slik at prosjektene ikke får et entydig etnosentrisk preg der de fremstilles som stakkarslige eller eksotiske (Spernes & Hatlem, 2019, s. 238). Begrepet etnosentrisme forklares ved at man bruker sin egen kultur som målestokk for rett og galt, godt og ondt. Andre kulturer forstås gjennom ens egen kulturs briller og vurderes som dårligere, mindrevverdige eller lenger bak

i utviklingen enn ens egen kultur. På den annen side finner man begrepet kulturrelativisme der man tenker at man ikke kan vurdere hva som er rett og galt og godt og ondt gjennom sin egen kulturs målestokk (Eriksen, 2002). For å unngå at solidaritetsprosjekter preges av slike dikotomiske holdninger, må de ansatte ha kunnskap om solidaritetsarbeid og menneskerettigheter (Spernes & Hatlem, 2019, s. 238) og knytte prosjektet til de verdiene som globalt medborgerskap kommuniserer. Dette er for eksempel respekt, likeverd og barns rettigheter. Sageidet utdyper det som foresatt 3, dag 1 peker på gjennom å hevde at forskjellen på generelle prinsipper knyttet til bærekraftig utvikling og gjennomføring i praksis gjelder det norske samfunnet spesielt da Norge tar en rolle som frontløper, og at «til en viss grad får vi et lignende inntrykk når det gjelder norske barnehager» (Sageidet, 2015, s. 111).

Eva Johansson (2009) peker i artikkelen «The preschool child of today – the worldcitizen of tomorrow» på behovet for at barnehagen bidrar til at bærekraftig utvikling er et moralsk anliggende der barn må lære å se sammenhengen mellom å være lokale innbyggere i eget land og samtidig en del av verden som en helhet. «We are as humans, part of, and responsible for, a common world» (Johansson, 2009, s. 81). Her peker Johansson på at denne todelte utviklingen som utfordres av den postmoderne individualitetstanken, blant annet ved Baumann, er en utvikling som preger stadig flere land: «This picture of increasing individuality has been described as a worldwide process characterising post modern societies» (Johansson 2009, s. 81). Denne tanken kan også utfordres av det økende fokuset på nasjonalisme som vi ser spor av i Europa gjennom politiske endringer.

På nasjonalt nivå legges det politiske føringer for at barn skal få muligheten til å rette blikket mot utfordringer i vår felles verden (Kunnskapsdepartementet, 2017). Likevel kan man stille spørsmål, slik som foresatt 3 dag 1 gjør, ved om det er mulig å gi barn et globalt perspektiv i barnehagealder? Vi kan nærme oss problematikken ved å presentere fortellinger fra en verden utenfor barnehagen og utenfor Norge, og samtidig knytte det til relevante erfaringer fra barnas liv.

Globalt medborgerskap gir assosiasjoner til noe felles som består av ulike perspektiver der mennesker skiller seg fra hverandre og er like hverandre på flere vis uavhengig av nasjonalitet. En slik tilnærming finner vi også hos Hancock (2017) som sier: «Global citizenship education takes the work of mul-

ticultural education one step further. Like multiculturalism, global citizenship actively works to build an environment where multiple perspectives are incorporated into curricula» (Hancock, 2017, s. 572). Flere av informantene påpeker at solidaritetsprosjektet bidrar til å sette ulike tema og problemstillinger i perspektiv, eksempelvis hva som er rettferdig og urettferdig, og forteller at det har hatt en verdi for familien. En av informantene beskriver det som en øvelse i filosofiske samtaler; å se noe i et større perspektiv. Foresatt 5, dag 1 sier:

Vi har jo hatt noen sånne samtaler rundt middagsbordet [...] når ungene sier «det der er så utrolig urettferdig» så har jeg spurt dem «er det egentlig så urettferdig?» Da har de sagt at det kanskje ikke er så urettferdig at jeg ikke fikk den leken nå, men det er urettferdig det som Stefanusbarna opplever. Så har vi av og til tatt de med inn i sånne perspektiver. Hva er det egentlig som er urettferdig?

Flere av de foresatte i det første gruppeintervjuet trekker frem perspektivtaking som en gevinst av solidaritetsprosjektet. I en filosofisk samtale er nettopp dette ett av formålene, Børresen & Persson (2018, s. 250) skriver: «Man skal bli utfordret og teste egne ideer opp mot andres innvendinger gjennom å prøve ut tanker, måtte forklare og begrunne og i noen tilfeller oppgi sitt standpunkt.» Å se saker fra ulike perspektiver, er ett av kjennetegnene ved filosofiske samtaler der man drøfter ulike dilemmaer, og disse øvelsene kan bidra til at rammeplanens fagområde «etikk, religion og filosofi» realiseres i barnehagen (Thoresen & Winje, 2017). Samtalene i barnehagen har preg av filosofiske samtaler selv om de ikke oppfyller alle krav til struktur. Likevel inneholder de flere karakteristiske trekk, som å tenke filosofisk, å lytte til andre, å se forbindelser og likheter, å lage hypoteser og utøve god dømmekraft (Bjørndal, 2019). Intensjonene med de filosofiske samtalene er blant annet at samtalene skal bli en del av barnas liv, og funnene viser at barna tar med seg samtalene utenfor barnehagen. Samtaler om eksistensielle spørsmål trekkes frem i rammeplanen for barnehagen som en viktig del av barnehagens dialogiske virksomhet, vi kan lese følgende i kapittelet om etikk, religion og filosofi (Kunnskapsdepartementet, 2017): «Gjennom å samtale om og undre seg over eksistensielle, etiske og filosofiske spørsmål skal barn få anledning til selv å formulere spørsmål, lytte til andre, reflektere og finne

svar.» På denne måten kan barnehagen legge et grunnlag for kritisk tenkning og dømmekraft. Den etiske dømmekraften oppøves hos barna i perspektivtaking mellom rettferdig og urettferdig, og nok og for lite, i samtale med foresatte og ansatte i barnehagen. Filosofiske samtaler med barn har som formål å utforske fenomener og undre seg over det man tar for gitt. Samtalene kan utforske ulike perspektiver og kan være av stor betydning for barnas dannelsesprosess (Olsholt & Schelderup, 2018, s. 78).

Man kan imidlertid stille seg spørrende til om barn har evnen til å tenke filosofisk igjennom konkrete fenomener og abstrakte problemstillinger. Olsholt og Schelderup (2018, s. 78) hevder at tenkning er en primærferdighet, og at barn kan filosofere og tenke kritisk, dog ikke i samme grad som voksne. Å tenke kritisk er en evne som utvikles fra barndommen og gjennom livsløpet (Bjørndal, 2019). Å tenke filosofisk, eller å tenke kritisk, er en ferdighet som kan oppøves, og det gir barna øvelse i å forstå likheter og forskjeller, se sammenhenger og på den måten bidra til barns dannelse mot globalt medborgerskap.

## Konklusjon

I denne studien har vi undersøkt foresattes refleksjoner rundt barn og voksnes erfaringer med solidaritetsarbeid i barnehagen i lys av problemstillingen: «Hvordan bidrar barnehagens solidaritetsarbeid til at barn dannes til globalt medborgerskap?»

Basert på våre funn ser vi for det første at det er av betydning å ha en rollefigur (her Mamma Maggie) som barna identifiserer prosjektets verdier med. For det andre er langsiktigheten og kontinuitet i prosjektet viktig for å arbeide med holdninger hos barn og foresatte. Det tredje funnet viser at prosjektet egner seg godt som utgangspunkt for filosofiske samtaler der perspektivtaking står sentralt. Dette kan være viktig for å øve seg i sentrale sider i globalt medborgerskap. Det er imidlertid nødvendig at barnehageansatte er seg bevisst mulige fallgruver i dette arbeidet når det gjelder oppfatningen av «oss» og «de andre». Vi konkluderer med at slike prosjekter er viktige for barnehagen som dannelsesarena for å øke bevisstheten rundt globalt medborgerskap.

## Referanser

- Barnehageloven (2005, juli 3). *Lov om barnehager*. Hentet fra [www.lovdata.no: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=lov%20om%20barnehager](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=lov%20om%20barnehager)
- Bergersen, A. (2017). *Global forståelse. Barnehagen som kulturell brobygger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørndal, K.E.W. (2019). Barns utvikling av kritisk tenkning – avgjørende for bærekraftig utvikling. I: V. Bergan & K.E.W. Bjørndal (red.), *Bærekraft i praksis i barnehagen*. (2. utg. s. 85–98). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5th ed.). London: Oxford University Press.
- Børhaug, K. & Bakken, Y. (2009). Internasjonal solidaritet i barnehage og på barnetrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 1(93), 16–27. [https://www.idunn.no/npt/2009/01/internasjonal\\_solidaritet\\_i\\_barnehage\\_og\\_pa\\_barnetrinnet](https://www.idunn.no/npt/2009/01/internasjonal_solidaritet_i_barnehage_og_pa_barnetrinnet)
- Børresen, B., Persson, V. (2018). Filosofisk samtale i undervisningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 03 /2018 (102), 247–258. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-04>
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks, USA: SAGE publications.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eriksen, T.H. (2002). *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- FN-Sambandet (2019). *Bærekraftig utvikling*. Hentet fra: <https://www.fn.no/Tema/Fattigdom/Baerekraftig-utvikling>
- Hancock, R.E. (2017). Global Citizenship Education. *Journal of Research in Childhood Education* 31(4):571–580. Doi: 10.1080/02568543.2017.1346731
- Johansson, E. (2009). The preschool child of today – the worldcitizen of tomorrow. *International Journal of Early Childhood* 41(2):79–95. DOI: 10.1007/BF03168880
- Kemp, P. (2005). *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*. Pædagogisk filosofi for det 21. århundrede. København: Reizel.

- Krumsvik, R.J. (2019). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2013). *Et etisk skråblikk inn i barnehagen når relasjoner utfordrer*. Forebygging.no. Hentet fra: <http://www.forebygging.no/Artikler/2014-2012/Et-etisk-skrablikk-inn-i-barnehagen-nar-relasjoner-utfordrer/>
- Olsholt, Ø. & Schelderup, A. (2018). *Filosofi og etikk i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Regjeringen (2003) *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Sageidet, B.M. (2015). Bærekraftig utvikling i barnehagen – bakgrunn og perspektiver. *Norsk Pedagogisk tidsskrift* 99(02):110–123. [https://www.idunn.no/npt/2015/02/baerekraftig\\_utvikling\\_i\\_barnehagen\\_-\\_bakgrunn\\_og\\_perspektiv](https://www.idunn.no/npt/2015/02/baerekraftig_utvikling_i_barnehagen_-_bakgrunn_og_perspektiv)
- Skeie, E. (2014). *Mamma Maggie – en fortelling fra Egypt*. Oslo: Luther.
- Spernes, K. & Hatlem, M. (2019). *Den flerkulturelle barnehagen i bevegelse. Teoretiske og praktiske øvelser*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- The Citizen. (2020, 17. mars). The 2020 Nobel Peace Prize: Who Will Win? Hentet fra <https://www.thecitizen.co.tz/tanzania/news/business/the-2020-nobel-peace-prize-who-will-win—2705716>
- Thoresen, I.T. & Winje, G. (2017). *Religioner, mangfold og etikk i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm.
- UNESCO. (2015). *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. Hentet fra: [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en\\_2.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf)
- UNESCO. (2019). *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls*. Paris: UNESCO Publishing. Hentet fra: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Dybdelearning*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelearning/>





# Frå gjest til med-arbeidar. Feltarbeid i eigen kultur i eit framand land

Av Astrid Øien Halsnes, Førstelektor i pedagogikk, NLA Høgskolen og Erik Goth Småland, Førsteamanuensis i kulturvitenskap, Høgskolen Kristiania.

## Samandrag

I ei tid prega av migrasjon kan vi ofte lese om dei utfordringane annleisheit fører med seg. Men også det å arbeide i andre kontekstar enn dei ein kjenner frå før kan opplevast som krevjande. For norske pedagogar som kjem som arbeidande gjester kan også den framande kulturen representere ei utfordring i seg sjølv. Kvart år reiser norske pedagogar til land i Afrika og Asia for erfaringsutveksling og samarbeid. Dette er utgangspunktet for denne studien av møte mellom norske og nepalske lærarutdannarar, og refleksjonen over kva som skal til for å kunne forstå og anerkjenne kvarandre som samarbeidspartnarar og medarbeidarar. Studien byggjer på 12 år med erfaring, eigne notat og utvalt litteratur som omhandlar anerkjening og forståing. Artikkelen skildrar utfordringane samarbeid med ein annan kultur kan føre med seg, og opplevinga av å vere ein gjest som ikkje høyrer til. Men det er rettleiing, kultur møte, anerkjening og forståing som står sentralt i artikkelen. På fleire vis har dette vore eit feltarbeid i eigen kultur i eit framand land.

Nøkkelomgrep: rettleiing, kultur møte, anerkjenne, forstå, fenomenologi

## Abstract

In a time where migration has a strong impact on us, vi can often read about the challenges the others and their otherness entails. We see that working

within strange and new contexts can be experienced as demanding. For Norwegian educators, who come as working guests, encountering other cultures can represent a challenge in itself.

Every year Norwegian educators travel to countries in Africa and Asia for cooperation and exchange of experience. The starting point for this study is the collaboration between Norwegian and Nepalese teacher educators, and the reflection leading to understanding and recognizing each other as partners and employees. The study is based on more than 10 years of experience, field notes and selected literature. Further, the article describes the challenges that cross-cultural collaboration can entail, and the experience of being «the other». Guidance, cultural encounter, recognition and understanding are key concepts in this article. In some ways, this has been a fieldwork in the author's own culture, but in the setting of a foreign country.

Keywords: mentoring, culture meeting, acknowledge, to understand, phenomenology

## Innleiing

I ei verd med utstrekt migrasjon og globalisering vert ulike kulturar knytt stadig tettare saman (Økland, 2018, s. 90). Vi les difor ofte om kulturar som møter kvarandre og utfordringa annleisheit fører med seg. Men også det å arbeide i ein annan kulturell kontekst enn den ein er kjent med kan være krevjande. Kwart år reiser norske pedagogar til land i Afrika og Asia for erfaringsutveksling og samarbeid. Desse arbeidande gjestene kan oppleve den framande kulturen som ei utfordring i seg sjølv. Dette er utgangspunkt for denne studien, som deler erfaringar og tek opp problemstillingar som norske utsendingar kan møte når dei deltek i utvekslingsprogram mellom universitet og høgskular i Noreg og utdanningsinstitusjonar i kontinent som Afrika eller Asia. Det har synt seg at det kan føre til frustrasjon når ein arbeider med kjente oppgåver, men i ein framand kultur (Wadel, 2014). Når vi kjem utanfrå, ber vi med oss eigen kultur inn i ein annan kultur, og kan der utøve makt frå dei posisjonane vi vert tildelte.

I møta med andre kan vi lære noko om kven vi sjølv er (Schuff, 2017). Det betyr at når vi møter andre, så møter vi samstundes oss sjølv. Ifylgje Foucault konstituerer strukturane i samfunnet den verda vi oppfattar, og formar måten vi opplever oss sjølve og andre på (Foucault & Gordon, 1980). Sosialantropologen Fredrik Barth skriv om kor vanskeleg det er å forstå den andre. For å forstå framande kulturar må vi leggje til sides det vi sjølv verdset, og stole på at det vi møter også har verdi (Barth, 1991). Også andre forskarar syner til kor viktig det er å ha gjennomgåande kjennskap til kulturen ein skal arbeide i for å kunne lykkast (Eikeland, 2018). Kulturrelativisme byggjer på ei medviten og open haldning til eigen kultur og verdiar, og står i motsetnad til etnosentrismen der ein vurderer andre kulturar ut frå sin eigen. Som Kulturrelativist vil ein sjå alt som relativt, men ikkje som allmenngyldig. Som kulturrelativist eig ein ikkje ein «objektiv standard» når ein skal vurdere ein kultur (Dahl, 2017).

På bakgrunn av dette vert forskingsspørsmålet: *Korleis forstå og anerkjenne den andre og seg sjølv i ein framand kultur?*

## Metode

Denne artikkelen byggjer på eigne observasjonar og notatar. Erfaringane er henta frå eit prosjekt som byggjer på eit samarbeid mellom ein norsk lærarutdanningsinstitusjon og eit kurscenter for barnehagelærerutdanning i Nepal. Prosjektet varte frå 2008 til 2015. I denne perioden var forfattaren to til tre veker i Nepal kvart år. Observasjonane som vert nytta i denne artikkelen er frå perioden 2009 til 2014. Desse vart nedskrivne dels under og dels i etterkant av opphaldet i Nepal. Gjennom arbeidet med å forstå samarbeidspartnaren får den vestlege rettleiaren eit heilt anna og nytt syn på seg sjølv og eiga verksemd. Det er forfattaren sjølv som er rettleiaren.

Fenomenologi (Clarkson & Mackewn, 1993, s. 93) og omgrepet kulturrelativisme (Dahl, 2017) vert nytta som teoretiske briller i arbeidet med det fleirkulturelle møtet mellom menneska. Dataa vert presenterte som små narrativ, forteljingar. Forteljingane er subjektive erfaringsdata som skildrar korleis rettleiaren opplever samanheng og meining i hendingar. Dette vart

gjort i etterkant av opplevinga, og har difor form av eit retroperspektiv (Thomassen, 2006). Narrativa vert drøfta i forhold til teori om forståing og anerkjenning.

## Eigenoppleving – refleksjon over tid

Ved starten av samarbeidet hadde eg, den norske rettleiaren, ingen inngående kjennskap til den lokale, kulturelle konteksten, men eg skulle samtale med og lytte til dei nepalske lærarane om barnehagelærarutdanninga. I denne artikkelen stiller eg spørsmålet om eg, den vestlege rettleiaren, kan gå ut av gjesterolla og bli ein med-arbeider. Eg har ståstaden min i handlings- og refleksjonstradisjonen frå Per Lauvås og Gunnar Handal. I denne rettleiings-tradisjonen legg ein vekt på vegsøkjjar si eiga tenking og refleksjon. Rettleiinga skjer på eigne vilkår og skal utfordre vegsøkjjar på tenkinga si kring praksis (Lauvås & Handal, 2000). Rettleiingsmøta vert i denne samanhengen også kultur møte. For å skildre anerkjenning mellom kulturar nyttar Taylor omgrepa likeverd, respekt og til ein viss grad beundring (Taylor, 2008). Aktivitetane som eg deltok i var prega av samtalar i forkant og etterkant av undervisning og rettleiing, og observasjon av rettleiingssamtalar ute i skulane og på kurscenteret.

Eg vart merksam på at eg i samhandling med andre menneskje alltid tolka det eg såg. Eg vart medviten om at samfunnet eg vaks opp i også fargar meg i desse møta. Når eg inntek eit fenomenologisk perspektiv, freistar eg å setje tolkingane mine til sides og ta imot det som kjem meg i møte. I møta ute på skulane og på kurscenteret prøvde eg å lytte både med auge, øyre og kropp for å kunne forstå korleis dei underviste og rettleia i den nepalske kulturen.

## Teoretisk utgangspunkt

Artikkelen tek utgangspunkt i **kulturel relativisme** som grunnleggjande teori og i Øyvind Dahl sin femtrinnsmodell for «kulturell neddykking» (2017). Modellen består av fem stadium:

*Sjølvinnsikt*, der vi må vere medvitne over våre egne verdiar og normer

*Sjølwoppgiving*, der vi freistar å vere opne og lytte

*Innleving*, der vi med empati freistar å forstå den andre sine føresetnader

*Tilbakevending*, der den empatiske innlevinga skal vende attende til oss sjølv og vår identitet

*Refleksjon*, der opplevingane i den andre sin situasjon kan gje oss eit kritisk blikk på både oss sjølv og andre (Dahl, 2015, s. 74)

Dermed kan kulturrelativisme sjåast som ei fenomenologisk tilnærming der ein freistar å leggje egne haldningar og verdiar til sides. Eller sagt på ein annan måte; ein prøver å leve seg inn i situasjonen eller personen for å sjå det heile frå den andre sin ståstad (Dahl, 2015, & Østby, 2015).

For å kunne drøfte omgrepa *forstå* og *anerkjenne* vert det teke utgangspunkt i Gadamer (2001) og Honneth (2005) sin teori. Gadamer seier at føresetnaden for å forstå meininga i eit meiningsuttrykk er at vi kan rekonstruere tankane til dei som har kome med utsegna, altså kva meiningunivers utsegna relaterer til. Ein viktig føresetnad for å forstå oss sjølve blir difor at vi forstår andre, då forståing av andre inneber forståing av oss sjølve. Ifylgje Gadamer forstår vi meiningsuttrykk, andre menneskje og oss sjølve ut frå vår eigen bakgrunn (Hauge, 2001). Axel Honneth har utvikla ein teori om anerkjenning som intersubjektivt fenomen, der anerkjenning er både eit vilkår og ei forplikting. Den handlar om at kvar einskild og samfunnet som heilskap pliktar å synleggjere den andre, handsame vedkomande med respekt og fremje den andre sin autonomi. Slik kan ulike kulturar gjere kvarandre rikare gjennom å lytte, freiste å forstå, syne respekt og kanskje til og med beundring (Nørgaard, 2005).

## Å forstå – forståingshorisont

Dei seinare åra har Gadamer (2007) sin filosofiske hermeneutikk vore nytta som teoretisk tilnærming i arbeid med interkulturell kommunikasjon. Marita Svane (2004) meiner at i møte med det som er annleis nyttar vi for-domar.

I møte med den andre vert ny kunnskap produsert, og denne nye kunnskapen vert integrert med kunnskapen vi har frå før. På dette viset trer det fram ein ny heilskap. Om vi ser annleisheit gjennom ei fenomenologisk individ-orientert analyse vert dette eit bilete på kva som skjer inni oss som einskildpersonar. Identiteten vår endrast, og dermed vert også vår oppfatning av kultur endra (Svane, 2004). Ifylgje Svane vert kultur ikkje lenger tolka som summen av handlingar av ei gruppe menneskje innanfor eit geografisk område, men som eit dynamisk samspel som opplevast subjektivt på individnivå. Dette samspelet vert stadig endra i møte med nye individ, der det biletet vi har danna oss av tilveret vert utfordra. Dette samanliknar Svane med Gadamer (2007) sitt omgrep horisontsamansmelting.

Ein sentral tanke hjå Gadamer er at vi ikkje kan finne sanninga på eiga hand (Gadamer, 2007). Vi må difor ha kontakt med og kommunisere med andre, og det er språket som gjer dette mogleg. Språket er også grunnleggjande for å forstå tilveret. Dette betyr at eg har med meg mi eiga norske forståing av barnehage og barnehagelærarutdanning inn i eitkvart møte med den nepalske kulturen, og at eg gjennom å vere i kontakt med dei nepalske lærarutdannarane får utvida forståingshorisonten min.

## Anerkjenning som synleggjering av den andre.

Axel Honneth (2005) byggjer på Hegel som seier at anerkjenning er noko intersubjektivt, det vil seie mellommenneskeleg. I denne samanhengen gjeld dette tilhøvet mellom meg, den norske rettleiaren, og den andre, den nepalske læraren. Og det er her, gjennom gjensidig anerkjenning, det er mogleg å oppnå kommunikasjon og dialog (Hegel & Østerberg, 1999).

I møte med den andre kan ein også stå i fare for å køyre over eller krenke. Anerkjenning er difor både eit vilkår og ei forplikting (Honneth, 2005). Det å sjå at ulike kulturar kan gjere kvarandre rikare ved å lytte og prøve å forstå, syne respekt og kanskje til og med beundring. Det er sjølvstilt at menneskja innanfor dei ulike kulturane freistar å forstå kvarandre. Hegel ser identitet som bygd opp av anerkjenning i ulike sfærar; nære relasjonar, samfunnet og staten, som gjev ulike former for sjølvforhold: sjølvstilt, sjølvverd og sjølvrespekt (Hegel & Østergård, 1999). Sjølvtiliten, som utviklast i nære rela-

sjonar, er identiteten sin grunnmur og føresetnaden for intersubjektive forhold (Willig, 2003). Men ser vi på omgrepet anerkjenning frå ein abstrakt synsvinkel, meiner både Hegel og Gadamer at når eg anerkjenner, så kjem det noko nytt fram i den andre. Og då fører anerkjenninga til forståing (Gadamer, 2007). Det medfører at det å kunne forstå er ein føresetnad for å kunne anerkjenne. Å forstå inneber difor at vi oppdagar at det vi forstår, betyr noko for oss. Det gjer livet vårt rikare, det utvidar forståingshorisonten vår og aukar sjølvforståinga. Forståingshorisonten vår kan vi ikkje velje bort, men vi kan velje kor reflekterte og engasjerte vi vil vere (Gadamer, 2007).

## Resultat og drøfting

### *Gjesten som freistar å forstå eller korleis ein forstår*

Ein viktig føresetnad for at vi kan forstå den andre er at vi er observante på eigne handlingar og for-forståingar. Ifylgje Gadamer forstår vi andre sine meiningsuttrykk ut frå vår eigen bakgrunn (Hauge, 2001). I denne samanhengen er dette å forstå den nepalske læraren ut frå min eigen ståstad. Å forstå inneber at eg oppdagar at det eg forstår også betyr noko for meg, gjer livet mitt rikare, utvidar forståingshorisonten og aukar sjølvforståinga (Gadamer, 2007). Eg opplevde at eg gjennom møte med andre i løpet av åra fekk ei auka medviten forståing av å vere lærarutdannar. Min medvitne haldning gav meg også meir innsikt i eigne verdiar og haldningar. Eg har erfart, at ved å forstå den andre må ein i størst mogleg grad prøve å frigjere seg frå eigen forståingshorisont og prøve å setje seg inn den andre sine oppfatningar og haldningar, syne innleving og empati. No, etter mange år, må eg erkjenne at eg tek med meg min eigen forståingshorisont inn i eitkvart samspel med den andre der eg er medviten om eigne fordomar. «For-domar», slik Gadamer definerte det, omfattar alle oppfatningar og haldningar som ligg til grunn for forståingshorisonten vår (Hauge, 2001).

*Dette har eg opplevd sterkt i mine kulturmøte, eg har freista rive meg laus og berre lytte, men eg tolkar det eg ser og høyrer ut frå meg sjølv, min horisont, vender attende til meg sjølv (Notat frå loggboka).*

Her syner eg at det er vanskeleg å forstå berre ved å lytte og sjå frå utsida. Dette betyr at eg har med mi eiga norske forståing av barnehage og barnehagelærarutdanning inn i eitkvart møte med den nepalske kulturen, og at eg gjennom å vere i kontakt med dei nepalske lærarane får utvida forståingshorisonten min.

Ein sentral tanke hjå Gadamer er at vi ikkje kan finne sanninga på eiga hand, men at vi må vere i kontakt med andre og kommunisere med dei. Kommunikasjon gjennom dialog formidlast gjennom eit felles språk, som då vert grunnleggjande for å forstå den andre. Samtalane mellom meg og den nepalske læraren gjekk på engelsk. Engelsk er språket som vert nytta i undervisningssamanheng i høgare utdanning i Nepal. Og for oss, den nepalesiske læreren og meg frå Noreg, var engelsk fellesspråket. Sjølv om vi begge nytta dette språket, oppstod det likevel ein del mistydingar. Særleg vart det vanskeleg når vi mangla faguttrykk. Skjervheim meiner her at det er språket som gjer at vi har ei sams verd. Forstår vi ikkje kvarandre sitt språk, så lever vi i kvar vår verd utan anna enn overflatisk kontakt (Skjervheim, 1996, s. 71). Men, kommunikasjon består ikkje berre av ein verbal del (språket), det finst også ein non-verbal del (kroppsspråket). Kroppsspråk er kulturavhengig, og denne avhengigheita har sin bakgrunn i meiningsuniversa vi er fødde inn i og har tileigna oss i tillegg til sjølve morsmålet. I denne samanhengen ser vi at både verbalspråket og kroppsspråket hadde ulike kulturavhengige uttrykksmåtar, noko som kunne føre til mistydingar og feiltolking (Goth & Kjelsvik, 2020).

Ettersom åra gjekk opplevde eg at mi eiga rolle, ei rettleiarrolle som eg hadde teke for gjeve, eigentleg ikkje var avklara. Eg undra meg over korleis eg, med norsk barnehagelærarutdanning og norsk hovudfag i barnehagepedagogikk, kunne vere rettleiar for nepalske lærarar som skulle utdanne nepalske barnehagelærarar i Nepal? Eg som ikkje kjende til Nepal, rammevilkåra for livet der og dei ulike settingane barna var i. Eg var ikkje ein del av det nepalesiske samfunnet, men ein del av det norske. Som del av norsk barnehagelærarutdanning var eg meir som ein tilskodar til den nepalske barnehagelærarutdanninga.

*Eg var ein gjest, men ikkje ein beskjeden gjest, men ein arbeidande gjest som tilsynelatande var deltakar, men på same tid ein tilskodar til det arbeidet som vart drive. Gjennom observasjon og ved å vere på besøk i høgskule og barnehage vart det for-*



*venta at eg skulle kome med kvalifiserte tilbakemeldingar til dei nepalske lærarane (Notat frå loggboka, oktober 2008 og november 2009).*

Eg opplevde meg som ein tilskodar til dei aktivitetane eg deltok i, samstundes som forventningane til meg var å vere ein rettleiar, ein autoritet. Ser vi dette i forhold til Svane (2004) og hennar tolking av Gadamer, vil augneblinken når eg forstår at eg ikkje forstår vere knytt til antitese, altså det tidspunktet der eg set for-domane på spel og finn ut at dei faktisk er galne og må forkastast. Etter kvart som eg vert meir kjent med den andre, vil forståingshorisontane våre smelte saman, og eg vil kome fram til ei ny erkjenning om rettleiing og barnehagelærarutdanning.

Å prøve å forstå nokon ut frå deira eigne føresetnader inneber at vi freistar å få tak i meininga eller intensjonen med det dei seier eller gjer. Dette set oss i stand til å lytte på ein ny måte. Å lytte vil seie å vere open for det den andre formidlar både verbalt og non-verbalt. Korleis lytte når vi ikkje kan forstå språket – er det mogleg? Dette syner igjen tilbake til Dahl (2015) sin 5-trinnsmodell der ein freistar å setje seg sjølv til side og leve seg inn i den andre sin situasjon.

*Vi sat i eit møterom, læraren, studenten og eg. Eg skulle observere studentrettleiing og gje læraren feedback i etterkant. Både lærar og student snakka nepali. Eg kunne ikkje språket, skjøna ikkje orda. Etterkvart som eg lytta og observerte kroppsspråk og andletsuttrykk kom eg liksom på innsida av orda, dei gav meining, eg fekk bilete av kva dei tala om. Framleis forstod eg ikkje orda, men eg hadde vore i skulen til studenten dagen før og skjøna at det var arbeidet i denne barnegruppa som var innhaldet i samtalen. Seinare i samtalen fekk eg innblikk i at dette handla om korleis studenten skulle opptre som leiar i gruppa, vere ein tydeleg lærar (Notat frå loggboka, november 2011).*

Dette syner kor viktig det er å vere merksam på det non-verbale, men også å setje seg sjølv bort og berre lytte med auga og øyra. Vi må heile tida vere merksame på rørsler, blick, stemme og kroppshaldning. Dette er den ramma vi kan tolke det verbale gjennom for å forstå kva den andre eigentleg meiner med det han seier. Så kan vi vende attende til vår eiga forståing og identitet, og reflektere over det vi opplever for å forstå det som skjer (Dahl, 2015).

## Anerkjenning, ein møteplass for felles forståing

Interkulturell forståing gjev reiskap til å forstå arbeid i ei samansatt verd og for å forstå ulike verdsbilete (Dahl, 2013) eller meiningsunivers. Møtet med den nepalske kulturen og dei nepalske lærarane kan også sjåast gjennom Honneth (2005) sitt anerkjenningsomgrep. Kven sine rettar skal sikrast? Dei nepalske lærarane sine rettar til å medverke og utvikle sin eigen rettleiingskompetanse? Eller tek dei etter den vestlege rettleiaren med si vestlege forståing? Utan å vite det kan eg ha kome til å krenke medarbeidarane i forhold til den rettslege sfæren, fordi dei oppfattar meg som ein autoritet (Nørgaard, 2005). Honneth snakkar om krenking. I Nepal snakkar dei om å tape andlet. I den nepalske kulturen vil ingen tape andlet, og dei har stor respekt for overordna, lærarar og andre autoritetspersonar. Då eg ”fortalde korleis dei kunne rettleie studentar” vart eg ein autoritetsperson. Ut frå deira autoritetsrespekt vil dei *lyde*, i dette ligg også makt som eit sentralt element (Foucault, 1980).

*Eg veit at den første gongen var eg mest berre observerande, men også svært formidlande i rettleiingskurset eg hadde (Notat frå loggboka, oktober 2008).*

Eg lyfta det ikkje inn i deira tenkemåte eller kulturelle forståing av kva rettleiing er, og eg hadde heller ikkje høve til dette fordi eg ikkje kjende dei eller kulturen deira.

*Kom berre og formidla det eg hadde førebudd heime fordi eg skulle undervise i rettleiing (Notat frå loggboka, november 2008).*

Kan dette ha vore opplevd som ei audmjuking av dei nepalske lærarane, av den andre? I den solidariske sfære vert vi anerkjente for dei unike individua vi er. Sjølvverdet og anerkjenninga skjer på bakgrunn av ein særleg funksjon i samfunnet, i dette tilfellet som lærarutdannar? Her er det tale om både emosjonell og kognitiv anerkjenning. Honneth seier at når vi møter denne forma for anerkjenning, så utviklar vi ei verdsetjing av sjølvet (Nørgaard, 2005).

*Før eg hadde lytta og snakka med og prøvd å bli kjent med den andre, eller late den andre bli kjent med meg, gjennomførte eg undervisinga (Notat frå loggboka, november 2008).*

I ettertid ser eg at dette heller ikkje gjorde noko godt med meg. Det skjedde inga utvikling i dette første møtet. I alt samarbeid på tvers av landegrenser tek det tid før vi kan samarbeide, fordi vi først må bli kjende med samarbeidspartnarane og den kulturen dei lever og arbeider i.

I notater som vart skrive i 2. året av prosjektet fann eg følgjande:

*På det andre besøket hadde eg meir kunnskap om samarbeidspartnarane mine, eg hadde så vidt opplevd kven dei var og litt om korleis barnehagar i Nepal kunne vere (Notat frå loggboka, november 2009).*

Eg var tryggare på meg sjølv og tydelegare i undervisings- og rettleiingsmøta.

Anerkjenninga har i seg dette direkte, nemleg det rå møtet mellom sjølva. I det innleiande møtet er det både ekstrem spaning og absolutt nærleik til den andre med komplett uvissheit angåande den andre. For å kome ut av dette er det naudsynt å overskride det direkte, kome inn i ein formidlingsprosess (Hegel & Østergard, 1999) og finne dette sakstilhøvet som vi kan møtast i (Skjervheim, 1996).

*Det var absolutt slik eg opplevde det første rå møtet, å måtte ha noko felles som samla oss, elles ville vi ikkje få kontakt. Dette var ei grupperettleiingsøkt, der dei nepalske lærarane sjølve skulle ta den nye kunnskapen i bruk. Her opplevde eg at dei anerkjende meg idet dei anerkjende kvarandre (Notat frå loggboka, november 2011).*

Vi kan sjå dette i samanheng med den solidariske settinga som vi finn hjå Hegel og som er utdjupa hjå Honneth & Østergård (1999). I den solidariske settinga vert vi anerkjente for dei unike individa vi er, sjølvverd, og for den særskilde funksjonen vi har i samfunnet (Nørgaard, 2005). Personen som opplevde dette var ein av tre personar som hadde ein noko høgare posisjon i lærarstaben. Det var ei oppleving for meg å sjå og høyre henne fortelje om denne augneblinken då ho såg seg sjølv i lys av dei refleksjonane som nett var gjorde.

*Eg opplevde at den anerkjenninga som vart synt henne også kom meg til del idet eg vart inkludert i samtalen (Notat frå loggboka, november 2011).*

I fylgje Dahl sin femtrinnsmodell ser vi her innleving, tilbakevending og refleksjon ved at eg gjennom empati freista å forstå den andre sine føresetnader og at denne empatiske innlevinga vart ein del av sjølvforståinga mi.

På den tredje vitjinga fekk eg vere saman med fleire av lærarane over tid, bokstaveleg tala gå saman med dei.

*Det å fysisk vere saman med dei i arbeidet, gå ved sida av, utvida forståingshorisonten min. Her såg vi saman korleis arbeidet føregjekk i barnehagane. I fleire tilfelle vart eg trekt inn i rettleiingssamtalen med studentene/lane (Notat frå loggboka, desember 2011).*

Den felles oppgåva, å rettleie studentar, vart arena for både å møte og å anerkjenne den andre. Dei to personane eg opplevde dette saman med var dei to eg på det tidspunktet hadde snakka mest med, og som eg opplevde at eg kjende best. Eg hadde også uformelt drøfta tankar og visjonar om barnehagelærarutdanning og rettleiing med dei. Kanskje handla dette om at anerkjenning berre betyr noko når ho vert framsett av personar ein sjølv anerkjenner?

*Eg opplevde at gjennom å formidle både i ord og ved handling kunne vi kome kvarandre i møte (Notat frå loggboka, desember 2011).*

Det å kunne leve seg inn i, syne empati, for så å vende attende for å forstå situasjonen til min nepalesiske kollega gav meg nytt refleksjonsnivå og kritisk blikk (Dahl, 2015, s.74). Gjennom å ha opplevd annleisheit meiner eg at eg prøvde å forstå min kollega og konteksten ho arbeida i. Gjennom å reflektere over den situasjonen som endra mi eiga tilnærming har dette samstundes endra identiteten min som rettleiar og lærarutdannar. Noko som medfører at eg har fått eit utanfrå blikk på dette, og etter ti år kan framstå som ein betre deltakar og medarbeidar i slike samtalar. Dermed opplevde eg meg ikkje lenger berre som ein gjest eller tilskodar, men som ein med-arbeidar. Då vart eg møtt med følgjande:

*No kan vi tydelegare sjå kven du er. Du trer fram som ein heilare person for oss (Notat frå loggboka, desember 2011).*

Det oppfatta eg som ei stadfesting frå mine nepalesiske kollegaer av at eg no klarte å sjå meg sjølv og den andre.

## Anerkjenning som veremåte – på vegen frå gjest til med-arbeidar

Anerkjenning inneberer at ein ser på den andre som eit individ med rettar, integritet og ein separat identitet (Kinge, 2006, s. 73), noko som kan oppfattast som ei haldning. Det fortel altså noko om heile måten å vere på i høve til den andre. Gjennom samtalar, ved å lytte, vere observant, delta i møta deira med studentar og vere med ut i skulane/barnehagane så vil eg forstå meir av deira kontekst og forståingsverd. Sagt på ein annan måte, å ta del i dagleglivet som lærar og på det viset få ta del i kulturen og språket, utan å heilt kunne skjønne det. Mi haldning ved å syne respekt opnar moglegheita for gjensidig anerkjenning.

*Om du opnar opp vil dei elske dette – la dei få ta del i di oppleving og du vil ta del i deira oppleving (Notat frå loggboka, mars 2012).*

Å vere open – å vere lyttande er ein del av den anerkjennande veremåten. Dette handlar om å ha tilgang til eigne kjensler, å kunne bli rørt av den/dei vi møter (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 139). Vere open og lyttande, gje av seg sjølv i møte med den andre vil ofte medføre at også den andre våger å opne seg og det dannast ei meirforståing, nemleg noko nytt (Goth & Kjelsvik, 2020).

*Etter ytterlegare møte med dei nepalske lærarane vert eg etter kvart ein med-arbeidar, men respekten dei har for autoritetar og menneskje med posisjon gjer at eg ikkje heilt kan vere på golvet saman med dei (Notat frå loggboka, mars 2014).*

Det finst ulike strukturer og maktfordelingar i dei ulike landa i verda. Men sjølv om vi ikkje delar dei same strukturane og maktfordelingane, så arbeider vi mot det same målet: vi utdannar barnehagelærarar som kan gje det beste til barna våre. I dag, 12 år etter mitt første møte med annleisheita i Nepal, opplever eg meg ikkje lenger som gjest, og eg har på fleire vis blitt meir aksep-

tert og respekttert som likeverdig medarbeidar. Men eg er enno ikkje heilt i mål. I dag arbeider eg saman med dei. På grunn av mi rolle er eg framleis autoriteten og den med meir kunnskap enn det som vanleg er i Nepal, ein dei ser opp til. I dag ynskjer eg å vere medarbeidar, men er kanskje berre *med-arbeidar*. Eg er saman med dei i arbeidet, men klarer ikkje å kome på innsida av meiningsuniverset i kulturen deira. Desse møta har ført til at eg reflekterer meir kritisk, både over eiga forståing av barnehagelærarutdanning og forståinga av meg sjølv som rettleiar og autoritet.

## Konklusjon

Vi tok utgangspunkt i *korleis vi kan forstå og anerkjenne den andre og seg sjølv i ein framand kultur*.

I denne artikkelen har vi synt at ved å gå ved sida av, lytte, sjå og vere til stades i ulike rettleiings- og undervisings situasjonar kan ein oppnå innleving og innsikt. Vi har også synt at ein av og til må miste seg sjølv mellombels, for så å kome attende med eit kritisk blick på eigen ståstad. Vi har lært å få eit utanfrå-blick på eiga tenking kring lærarutdanning og har sett kor viktig det er å vere audmjuk i møte med den andre. Vi vil nok alltid ha ei oppleving av å vere gjest, men kan hende ein arbeidande gjest, ein som arbeider *med* dei andre, sjølv om det er litt på avstand.

Avslutningsvis kan vi seie at for å forstå og anerkjenne den andre er det naudsynt med tid og vilje til å granske eigen ståstad og verdisystem. Det er også viktig å ha tid og rom til å ta seg inn i det ein ser og opplever, reflektere over eigne og den andre sine uttrykk, og så i samspel med den andre byggje opp ei ny forståing. Den nye forståinga ber i seg både din og den andre sin kunnskap, og dannar dermed eit felles grunnlag for det arbeidet de har saman.

## Referansar

Barth, F. (1991) *Andres liv – og vårt eget*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Clarkson, P. & Mackewn, J. (1993) *Key Figures in Consulting and Psychotherapy: Fritz Perls*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dahl, Ø. (2015). *Møter mellom mennesker. Innføring i interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Foucault, M. & Gordan, C. (1980). *Power/knowledge. Selected interviews and other writings 1972–1977*. Brighton: Harvester press.
- Eikeland, H. (2018) *The lifeworld of Nepalese teachers Ideals, beliefs and agency*.  
 Doctoral Dissertation: University of Agder.
- Gadamer, H.G. (2007). *Sandhet og metode: grunntræk av den filosofiske hermeneutikk*. København: Academica.
- Goth, U.S. (2016). *Yrkes- og profesjonsutdanning i en norsk kontekst*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Goth, U.S. & Kjelsvik, B. (2020). Likeverdighet, fordommer og inkludering: Interkulturell kompetanse i en pedagogisk sammenheng. I: G. Hagesæther, G. Innerdal, & B. Kvam, (red.), NLA Høgskolen. *Fagutvikling og sjølvforståing på kristen grunn* (s. 245–268). Oslo: Cappelen Damm akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.102>
- Hauge, L.S. (2001). *Vitenskap og sannhet: en innføring i vitenskapsfilosofi*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hegel, G.W.F., & Østerberg, D. (1999). *Åndens fenomenologi*. Oslo: Pax.
- Honneth, A. (2005) *Verdinglichung: Eine anerkennungstheoretische Studie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Kierkegaard, S. (1859). *Synspunktet for min forfattervirksomhet. Rapport til historien.Paragraf 2. Samlede Verk 13*. København: Nordisk Forlag.
- Kinge, E. (2006). Barnesamtaler: det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillvansker. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Løvlie, L. (1984). *Det pedagogiske argument: moral, autoritet og selvsprøving i oppdragelsen*. Oslo: Cappelen.
- Nørgaard, B. (2005). Axel Honneth og en teori om anerkendelse. *Tidsskrift for Socialpedagogik* (16) 63–70.
- Schibbye, A-L.L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Schibbye, A.-L.L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet. Om å skape gode relasjoner med barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schuff, H.M. (2017). Identitet i kulturmøter: Å oppdage seg selv gjennom den andre», s. 182–207 i A.H. Balsnes (red.). *Hva er nå et menneske? Tverrfaglige bidrag*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays* (ny utg.) Oslo: Aschehoug
- Svane, M. (2004). *Interkulturell dynamikk i kulturmødet. En fenomenologisk, individorientert analyse og forståelse*. Doktoravhandling. Institutt for erhvervsstudier. Aalborg Universitet.
- Taylor, C. (2008). Anerkendelsespolitik. I: M.H.J. Jacobsen & R. Willing (red) *Anerkendelsespolitik* (356). Odense: Heraldisk Selskap.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendahl Akademisk.
- Økland, Ø. (2018). Hvordan undervise interkulturell kommunikasjon (s. 81–100). I U.S. Goth, *Verdier og visjoner: Profesjonalitet i endring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Østby, L. (2015). Hvordan kan veiledning bidra til tryggere profesjonsutøvere i et etnisk mangfoldig praksisfelt. *Psykologi i kommunen* (2) 59–69.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Seek A/S. Flekkefjord.
- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Cappelen Damm akademisk.
- Willig, R. (2003). Inledning. I: A. Honneth. *Behovet for anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.



# Tilrettelegging for trivsel. Mangfold i det norske klasserommet

Av Ursula Småland Goth, professor ved Høyskolen Kristiania og NLA Høgskolen, Linnéa K. Jermstad, førstelektor ved NLA Høgskolen og Miroslava Tokovska, Høyskolen Kristiania.

## Abstrakt

Den norske skole står overfor en rekke utfordringer for å imøtekomme samfunnsmandatet om å skape en skole som byr på meningsfulle helhetlige lærings- og sosialiseringsspraksiser for alle elever. En av disse utfordringene er å innfri kravet om likeverdig opplæring i en inkluderende og raus skole uavhengig av elevenes nasjonalitet, bakgrunn, legning eller religiøs tilhørighet. Her står trivselen til den enkelte elev sentralt. Denne studien ser nærmere på betydningen av trivsel ved å utforske erfaringene til en nyankommen innvandrererelev og hennes mor i møte med den norske grunnskolen. Det ble gjennomført en singel-casestudie som baserer seg på et strukturert litteratursøk, en tekstanalyse av mors dagbok og et kvalitativt dybdeintervju med moren. Data som fremkom ved de tre ulike metodiske tilnærmingene, ble analysert individuelt av forfatterne og fortettet for å oppnå en forståelse på et generelt og helhetlig nivå. Studiens funn indikerer at trivsel er utslagsgivende for opplevelsen av inkludering, for å etablere kontakter i nærområdet og for å få venner både i lukkede og åpne rom. Opplevd trivsel kan også være en utslagsgivende faktor for læring og motivasjon. Trivsel kan også ses på som en resiliensfaktor. Studien konkluderer derfor med at trivsel kan bli utslagsgivende for integreringsprosessen for nye elever.

Nøkkelord: Mangfold, inkludering, trivsel, foreldresamarbeid

## Abstract

The Norwegian school faces a number of challenges in handling its societal mandate of creating a school that provides meaningful holistic learning and socialization practices for all pupils. One of the challenges is to meet the requirement for equal education in an inclusive and generous school system regardless of the pupils' nationality, background, sexual orientation or religious affiliation. In Norway, the well-being of the individual pupil is central. This case study looks closely at the significance of well-being by exploring the experiences of a newly arrived immigrant pupil and her mother in the Norwegian elementary school. The single-case study was based on a structured literature search, a qualitative in-depth interview with the mother and a text analysis of her diary. Data obtained from these three research methods were analysed separately by the authors and condensed to gain an understanding at a general and holistic level. The study's findings indicate that well-being is decisive in order to experience inclusion, to establish contacts in the immediate area and to make friends in both closed and open spaces. Perceived well-being can also be a decisive factor for learning and motivation. Well-being can be a factor in building resilience. The conclusion of the study is that well-being may be decisive for the integration process of new pupils.

Key words: Diversity, inclusion, well-being, Parent-Teacher Collaboration

## Innledning

Storsamfunnet, lokalsamfunnet, nettverk, individuelle forhold og medfødte faktorer spiller alle inn i utviklingen og opplevelsen av helse og trivsel hos det enkelte individ (Furlong, Gilman, & Huebner, 2014). Trivsel, eller well-being, blir fremhevet som grunnleggende for at den enkelte opplever et godt liv, og trivselen varierer ofte med alder, bosted, livssituasjon og en rekke andre forhold (Fugelli & Ingstad, 2001). I tråd med WHO's definisjon av helse og trivsel er det naturlig å ta utgangspunkt i forklaringsmodeller som inkluderer både individuelle og miljømessige/-strukturelle faktorer og ikke minst samspillet mellom disse.

Når familien migrerer, er skolepliktige barn spesielt sårbare. Flerspråklighet og kulturelt mangfold ses på som en naturlig og positiv del av dagens skole, hvor et godt samfunn er tuftet på et mangfoldig fellesskap. Skolen skal formidle verdier slik at elevene rustes til å ta del i en mangfoldig verden (Utdanningsdirektoratet 2018). I en slik kontekst har skolen funksjon som integreringsarena. Her ser skolen på integrering som lik tilgang på rettigheter i kombinasjon med retten til å velge og beholde sin opprinnelige kultur eller identitet (Brochmann, 2006, s. 42). Dermed kan integrering forstås som en toveisprosess og forutsetter at minoritets- og majoritetskulturen skal tilpasse hverandre, og ikke at minoritetskulturen blir opplukt av, eller assimilert i, majoritetskulturen (Goth, 2016, s. 71).

I en undervisningskontekst ser vi at minoritets elever kan møte både faglige utfordringer og utfordringer knyttet til trivsel og sosial tilpasning (Goth, 2016, s. 72). Likevel er det lovfestet at alle elever i grunnskolen har rett til et psykososialt miljø som fremmer trivsel. I opplæringsloven § 9A (Lovdata) er trivsel og læring knyttet sammen, og nettopp denne gjensidigheten av trivsel og læring skal vektlegges for å sikre meningsfulle helhetlige lærings- og sosialiseringsskoler for alle elever. Faktorer som fremmer trivsel hos det enkelte barn kan være inkludering i lek, anerkjennelse hos læreren og å oppleve at man er verdifull for fellesskapet. Nordiske studier viser at elever med innvandrerbakgrunn kan erfare å være svakere integrert i elevmiljøet. Hvem som inkluderes blir bestemt av majoritetsgruppen (Goth, Jensen & Skyrud, 2016; Goth, 2016, s. 72). Ulike miljøfaktorer påvirker dermed trivsel og inkludering.

Psykologen Uri Bronfenbrenner forklarer i sin utviklingsøkologiske modell hvordan miljøfaktorene, fra storsamfunnet og inn til individets nære kontekst i hverdagen, henger sammen og påvirker hverandre gjennom samspill mellom individ og miljø. I Bronfenbrenners sosialpsykologiske teori deles individets miljø i enkeltstående og sammensatte systemer, mikro-, meso-, ekso- og makrosystem (Bronfenbrenner, 1979). Mikrosystemet viser til de næreste eller hyppigste relasjonene og aktivitetene som individet, i dette tilfellet barnet, lever i, for eksempel familien, venner i nabolaget eller skoleklassen (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Det neste nivået er mesosystemet. Et mesosystem er sammenkoblinger av to eller flere mikrosystemer, f.eks. når foreldre er involvert i barnets fritidsaktiviteter og derved virker inn på barnets

engasjement i aktivitetene (Bronfenbrenner, 1979, s. 25) Det tredje systemet kalles eksosystemet og defineres som en eller flere settinger der barnet ikke er direkte involvert, men som kan påvirke barnet. Eksempel på dette er foreldrenes arbeid, som barnet ikke er involvert i, men som likevel kan påvirke relasjonen mellom foreldre og barn. Makrosystemet beskriver tendenser i kulturen som påvirker de andre systemene. Makrosystemer er samfunnssystemer, økonomiske rammer, kulturelle verdier eller nasjonale føringer. Disse makrosystemene vil påvirke eksempelvis det norske offentlige skolesystemet slik at det er gjenkjennbart fra fylke til fylke.

Den utviklingsøkologiske modellen som er skissert ovenfor, finner vi i Bronfenbrenners tidlige forfatterskap. Bronfenbrenner videreutviklet modellen til det vi i dag kjenner som den bioøkologiske modellen (Ashiabi & O'Neal, 2015, s. 2). Den bioøkologiske modellen inneholder, likesom den utviklingsøkologiske modellen, elementer som er relevante for å belyse tema for artikkelen. I den bioøkologiske modellen ligger det en større grad av differensiering mellom de ulike systemene (mikro, meso, ekso og makro), individet og den proksimale prosessen og tidsdimensjonen (Ashiabi & O'Neal, 2015, s. 2). Av særlig betydning her er den proksimale prosessen. Den beskrives av Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1995, s. 620 henvist til av Ashiabi & O'Neal, 2015, s. 2) som varige former for interaksjon i individets umiddelbare miljø som progressivt blir mer komplekst i samspillet mellom den biopsykologiske menneskelige organismen og personer, objekter eller symboler i dets umiddelbare eksterne miljø (Ashiabi & O'Neal, 2015, s. 2). Slike former for interaksjon kan være foreldre-barn, elev-lærer eller elev-klasse. Proksimale prosesser har betydelig påvirkning på barnets utvikling, i enda større grad enn kontekstuelle faktorer. For barn i skolealder er klasse-miljøet og relasjonen til lærer en betydelig del av hverdagen og kan ha stor innvirkning på både læringsutbytte og psykisk helse, og utdanningssektoren kan være statens viktigste virkemiddel for å bidra til fellesskap, trivsel og kulturell samhörighet i befolkningen (Goth, Bergsli & Johansen, 2016). I kunnskapsløftet «prinsipper for opplæringen» står det at opplæringen skal gi elevene likeverdige muligheter og opplevelse av et inkluderende sosialt fellesskap (Utdanningsdirektoratet 2015). NAFO (2016) trekker frem det å skape et trygt og godt skolemiljø for nyankomne elever som «råd til læreren» for å lykkes i integreringsarbeidet. Vi ønsket å undersøke hvordan barn som immi-

grerte opplever sine første år i skolen. Problemstillingen vår er: Hvordan kan økt samspill mellom foreldre og lærere i grunnskolen tilrettelegge for trivsel hos nyankomne minoritetsspråklige barn?

*Metode:*

Data i studien baserer seg på en dagbok som beskriver barnets fortellinger og morens refleksjoner de første 12 mnd. etter ankomst i Norge, dybdeintervju med mor og litteratursøk i Norart, som er en referansedatabase fra Nasjonalbiblioteket over norske og nordiske tidsskriftartikler. I tillegg er det gjennomført søk i Oria og Google Scholar.

Dagboken ble skrevet av moren fra datteren var seks til ni år. Foreldrene kommer fra Mellom-Europa og bosatte seg i et sentralt strøk i Norge i en by med over 100 000 innbyggere. Begge foreldrene var utdannet på universitetsnivå og fikk jobb ved ankomst i Norge. Datteren er enebarn og var på migrasjonstidspunktet seks år. Moren noterte daglig sin egen og datterens opplevelse med skolen og registrerte barnets sentrale utsagn. Dagboken er skrevet på morens morsmål og oversatt til norsk nå fem år etter de flyttet til Norge.

Dybdeintervjuet ble gjennomført med moren av to av forfatterne etter gjennomgang av dagboken. Her ble utdypende spørsmål stilt, og den foreløpige analysen av dagboktekstene ble verifisert av moren. Intervjuet ble gjennomført telefonisk og ble ikke tatt opp på bånd. Begge intervjuere laget notater underveis og diskuterte disse umiddelbart etter at intervjuet var avsluttet.

I litteratursøket var søkeordene en kombinasjon av følgende nøkkelord: «minoritetsspråklige OR barn OR elev» AND «inkludering OR tilhørighet OR integrering OR likeverdighet» AND «grunnskole OR barneskole» AND «Norge or Sverige or Danmark or Skandinavia». Søket var avgrenset til årene 2009– 2019, og kun artikler fra fagfellevurderte nordiske tidsskrifter ble inkludert. Litteratursøket ga 290 treff hvorav 21 ble lest og til slutt ble fire inkludert i studien (Patton, 2002). Ekskluderingskriterier var abstrakter, doktoravhandlinger, bøker, duplikater og artikler knyttet til barnehage, asylsøkere, ungdom, minoritetsspråklige foreldre, studier utenfor Skandinavia, barnevernet og minoritetsspråklige barn med foreldre, etniske minoriteter

og sosialt arbeid. Data som fremkom, ble så kategorisert i hovedkategorier i henhold til Bronfenbrenners nivåer og samlet i tre kategorier: mikro, meso & ekso. Meso og ekso ble flettet sammen da de begge orienteres rundt interaksjon mellom ulike instanser/personer i hovedpersonens nærmiljø eller utstrakte miljø, og det derfor var hensiktsmessig med utgangspunkt i data-grunnlaget.

## Resultat og diskusjon

### *Mikronivået og de proksimale prosessene*

De proksimale prosessene er tidligere beskrevet (Bronfenbrenner, 1979, s. 22) som interaksjon med personer, ting eller symboler over lengre tid, som blir mer og mer komplekst etter hvert som barnet blir eldre. Relasjoner som vennskap, tilhørigheten til en skoleklasse og relasjonen til læreren er eksempler på proksimale prosesser. I dagboken kan vi lese at mor og datter flytter til Norge, og datteren starter på ny skole i første klasse med en kontaktlærer som ikke har erfaring med fremmedspråklige elever. «Hvorfor kommer ikke fru lærer til meg? Hun snakker til alle, jeg forstår ikke hun. Hun bør komme til meg for å forklare litt hva skal jeg gjøre» (datteren sitert i dagboken). Datteren hadde allerede lært å lese og skrive i hjemlandet, og startet med funksjonell bokstavinnlæring med én og én bokstav i Norge (morens refleksjoner i dagboken). Anerkjennelsen av datterens mestring ut fra sine egne forutsetninger uteblir. Lærerens anerkjennelse og kommunikasjon er av stor betydning for arbeidet med minoritetsspråklige barn, og den tospråklige ressursen svekkes når lærerne mangler faglig og kulturell kompetanse når det gjelder diskursen i klasserommet (Nordgren, 2016). Dewilde og Kulbrandstad (2016) understreker også verdien av å anerkjenne de nyankomnes potensial og behov. Moren beskriver hvordan datteren føler seg utilpass i klasserommet, og hun føler seg ensom, stresset og alene. Datteren sier (sitat fra dagboken): «Jeg er trist mamma, det er ensomt». Elever med en utpreget trygghetsorientering trenger signal fra læreren om at de, med den rette støtten, kan oppnå langt mer enn de tror selv.

En god relasjon til lærer og medelever kan bidra til å bygge resiliens, som beskrives som en robusthet eller en evne til å klare seg selv om man møter motstand (Udir 2016). Eleven trenger lærere som ser sjenansen eller den sosiale utryggheten og tar følgene dette får for faglig og sosial utvikling på alvor (UDIR, 2016). Det handler om å åpne for at møtene kan få merverdi for begge parter gjennom en gjensidig likeverdig relasjon. Relasjonens betydning gir aktørene mulighet fordi et slikt perspektiv setter fokus på at mennesker utvikles i gjensidighet, i interaksjon med andre og ikke minst med hverandre (Flatraaker, 2015, s. 43).

En inkluderende skole stiller krav til opplæringsarenaen og deltakernes evne til relasjonsbygging med utgangspunkt i menneskers egenart og likeverd slik at alle deltakerne i fellesskapet tar del på en likeverdig måte – faglig, sosialt og kulturelt (Overland, 2015). Moren skriver i dagboken at datteren utvikler negativ atferd hjemme, som raseriutbrudd og endring av søvnbehov, og viser tydelig mistriivsel. Hun får også somatiske plager, som smerter i føttene og overfokusering på sin egen avføring. På skolen har datteren stadig vansker med jevnaldrende barn, hun blir utsatt for krenkelser uten at det blir håndtert på en fruktbar måte. Moren skriver i uke 20: «Hun var trist denne uken på skolen. Hun fortalte om at noen medelever ikke vil leke med henne, de sier senere ... men det blir aldri.» Datteren mangler et trygt og godt nettverk av jevnaldrende rundt seg. Inkludering i fellesskapet av jevnaldrende barn er en viktig del av barnets umiddelbare miljø eller mesonivå (Bronfenbrenner, 1979).

Vedvarende og relativt stabile relasjoner er proksimale prosesser som har stor betydning for barnets utvikling (Ashiabi & O'Neal, 2015, s. 2). Moren forteller i intervjuet av datteren ikke får god nok hjelp til å komme inn i leken med de andre barna. Hun kler seg annerledes, kan ikke de norske lekekodene, ei heller har hun kjennskap til rim, regler og sanger. «Hvorfor er vi i Norge mamma? Jeg vil ikke være i Norge, det er så vanskelig å snakke norsk, alle har venner, jeg er lei og trist mamma ...» (datteren sitert i dagboken). Broholm (2017) peker på betydningen av vennskap for å styrke følelsen av trygghet og å høre til. Den relasjonelle dimensjonen angår den faktiske sosiale og pedagogiske samhandlingen i ansikt-til-ansikt-relasjoner mellom barn og voksne og mellom profesjonsutøvere, og knyttes til en relasjons- og praksislogikk som er et kompromiss mellom hva som er ønskelig og villet, og det

en ser som mulig (Solli, 2010). Moren beskriver i intervjuet hvordan hun hadde store utfordringer med å kommunisere med kontaktlærer og skolen forøvrig, hvilket beskrives videre under mesosystemet.

*Mesosystemet og eksosystemet: samspill mellom ulike systemer/miljøer*

Å få til et godt samarbeid med foreldre til minoritetsspråklige barn kan være utfordrende for den enkelte lærer, og ansvaret må ligge på skolen som helhet (NAFO, 2016). Under intervjuet beskriver moren den første tiden i Norge som fortvilende. Hun opplevde store vansker med kommunikasjonen med skolen, både fordi skolesystemet var annerledes og fordi kommunikasjonen foregikk digitalt. På den måten kunne hun ikke få bekreftelse på om hun hadde rett forståelse av det som ble kommunisert. I opplæringsloven står det tydelig at skolen har ansvar for å tilrettelegge for kommunikasjonen med foreldrene: «Skolen skal sørge for samarbeid med heimen, jf. opplæringslova § 1–1 og § 13–3d. Foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til eleven sin faglege og sosiale utvikling. Eit godt foreldresamarbeid er ein viktig ressurs for skolen for å styrkje utviklinga av gode læringsmiljø ...» (Lovdata formålet med foreldresamarbeid §20–1). Flere kommuner har gode informasjonsrutiner for minoritetsspråklige foreldre, som å ringe før alle møter og samtaler, å bruke foreldrene som ressurs for barnas nærmiljø, oversette informasjon til elevenes morsmål, hjemmebesøk av lærer og bruk av tolketjeneste (Utdanningsdirektoratet 2010). Moren sier i intervjuet at hun fikk korte svar på spørsmålene sine som det var vanskelig å tolke. Hun beskriver kommunikasjonen som annerledes enn i sitt hjemland der det ble lagt vekt på å utdype nyanser i språket slik at man forsikret seg om at den andre forsto hva som ble kommunisert. Moren fortvilelse øker ettersom datterens helse-tilstand forverres, og de tar kontakt med skolehelsetjenesten på skolen (morens beskrivelser i dagboken). Kommunene skal tilby helsefremmende og forebyggende tjenester slik som skolehelsetjeneste. «Skolehelsetjenesten bør ha et systemrettet samarbeid med skolen for å bidra til å sikre elevene et godt fysisk og psykososialt miljø» (Helsedirektoratet 2019). Situasjonen forblir uendret da skolehelsetjenesten ikke oppleves å være til hjelp og det systemrettede samarbeidet med skolen om datterens psykiske og fysiske helse uteblir (mors notater i dagboken).



I andre klasse melder moren inn saken som en mobbesak. Datteren slutter å spise og drikke fordi hun har en «stor klump i halsen» (mors beskrivelser i dagboken). De søker hjelp hos lege, men opplever heller ikke her at det etableres et samarbeid med skolen. I tredje klasse beskriver moren et dårlig klassemiljø med vedvarende krenkelser og mobbing. Datteren vil ikke gå ut og er ensom. I fjerde klasse er helsen til datteren forverret, og mobbingen øker. Hun har angst og mistrives. De får igjen hjelp av fastlege og denne gangen henvisning til BUP. Moren skriver i dagboken: «Hun er ikke et lykkelig barn i Norge. Hun ønsker at vi flytter tilbake.» Datteren får mer og mer plager, angst og depresjon og får til slutt diagnosen «tilpasningsvansker». I utgangspunktet beskriver mor henne som et friskt og lykkelig barn, men som opplever stor mistrivsel som elev i det norske skolesystemet.

#### *Makronivået: skolesystemet og kulturen*

Skolen er en viktig premissleverandør for å nå målet om et inkluderende samfunn. I diskursen om det flerkulturelle Norge fremheves skolen som en sentral arena på vei mot større inkludering. (Lundh et al., 2014, s. 12). Godt fungerende skoler med et stort antall minoritetsspråklige elever kjennetegnes blant annet av følgende faktorer: lærerens kompetanse, skole-hjem-samarbeid og et støttende skolemiljø for minoritetsspråklige elever (Utdanningsdirektoratet 2010). Utdanningsdirektoratet (2015) beskriver i rundskrivet Udir-2-2010 opplæringsloven paragraf 9a om elevens rett til et godt psykososialt miljø. Paragraf 9A-1 lyder: *Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring* (Udir, 2015, s. 5). Retten etter § 9A-1 er en individuell rettighet. Det avgjørende i vurderingen av om elevens rett er oppfylt, er virkningen miljøet har på den enkelte elevs helse, trivsel og læring. Elevens psykososiale miljø skal positivt fremme helse, trivsel og læring. Retten til et trygt og godt skolemiljø etter opplæringsloven § 9A-1 gjelder for alle som er elever på barnetrinnet, ungdomstrinnet og i vidaregåande skole og gjelder hele skolesystemet på nasjonalt nivå, altså en samfunnsstrukturell føring på makronivå (Bronfenbrenner, 1979). Paragrafen om elevenes skolemiljø gjelder i timer og frimidd på skolen, på skoleveien, i leksehjelp som er i skolens regi og i skolefritidsordninger (SFO).

Moren opplever utfordringer knyttet til skolemiljøet, både i klassen og på SFO. Hun opplever at datteren får for lite oppfølging, at læreren mangler flerkulturell kompetanse og at knappheten på ressurser forhindrer tilgang på tolk for mor og barn. Ressursrammene og tilgangen på kompetanseheving er utfordringer på makronivå, og det kan være ulike årsaker til at den enkelte skole eller den enkelte lærer opplever utfordringer med å gi den oppfølgingen som ønskes av foreldre til enhver tid. Moren beskriver kulturforskjeller mellom hjemlandet og Norge, både på skolen og i lek etter skoletid (intervju med mor). Hun forteller om ulikheter der man i det norske samfunnet fremhever det positive og lar det negative få mindre plass. Hun forteller at de negative opplevelsene ikke ble snakket om, slik som utestenging av jevnaldrende. Solli (2010, s. 41) konkluderer med at inkluderende fellesskap karakteriseres ved at barn med ulik bakgrunn kan ta del på ulike måter og ut fra egne interesser, kompetanser og utviklingsnivå.

Moren beskriver et lite inkluderende klassemiljø og mye uro som er fjernt fra miljøet de kommer fra i hjemlandet der barnehage og skole er tuftet på klare regler for atferd og ro. Moren stiller seg kritisk til det norske skolesystemet. Hun får tilbakemelding fra læreren om at den norske klassen er en «kjekk gjeng med noen utfordringer». Moren forteller at datteren blir forstyrret av at læreren gjentatte ganger minner elevene på hva de skal gjøre fordi elevene ikke klarer å konsentrere seg og være stille. Denne uroen i skolen er de ikke kjent med fra hjemlandet. Det viser seg at moren ser det norske skolesystemet gjennom sin egen kulturs briller og får konsentrert seg om at klasserommet skal være stille slik at elevene får konsentrasjon og kan prestere optimalt. Elevene skal være høflige mot læreren og mot hverandre. Dette er verdier som er viktige i deres hjemland. Hun beskriver læreren som en venn i Norge og ikke en autoritet. I hjemlandet utviser elevene stor respekt for læreren, og læreren tar beslutninger om hva som skal gjøres. Moren trekker frem begrepet «disiplinering» og forklarer hvordan de to ulike skolekulturene, Norge og Hjemlandet, skiller seg fra hverandre. Hun verdilegger skolekulturen i hjemlandet som positiv og beskriver den som autoritær i mye større grad enn hun opplever den norske skolen. I hjemlandet har ikke elevene like store muligheter til medvirkning i egen skolehverdag. I Norge er elevenes stemme og rettigheter et viktig prinsipp, de skal bli hørt i saker som angår dem selv, og elevenes meninger skal få betydning. Elevenes rett til med-

virkning er lovfestet og beskrevet i opplæringsloven §1-1. (lovdata, 2016), hvor vi kan lese at elevene skal ha medansvar, og at de har rett til medvirkning. Det medfører at skolene i Norge har plikt til å innfri denne retten, i store eller små saker som angår dem.

Moren beskriver ytterligere verdiforskjeller. Hun sier at i Norge opplever datteren gjentatte ganger å være til bry ved at datteren bryr seg for mye med de andre barna og ikke holder riktig avstand. Moren forteller videre: «I Norge er verdien å være selvstendig og klare seg selv. Våre verdier er annerledes. Vi bryr oss om de som er rundt oss, på en måte som oppleves nedlatende eller «over grensen» i Norge.» Moren beskriver her en kulturell identitet som kan komme i konflikt med norske kulturelle normer for interaksjon. Hun forteller videre at mål for oppdragelsen er å være pliktoppfyllende borgere, å være hjelpsom, vise omsorg, empati og interesse for dem rundt. Moren beskriver dette som å være en «produktiv borger i samfunnet», altså at man produserer verdier i møte med medmennesker som gir en følelse av fellesskap og nærhet til den andre. Dette viser at elever kommer til Norge ikke bare med en annen språklig bakgrunn, men også med en annen kulturell forståelse. I sin vitenskapelige artikkel fremhever Rønningen (2016) betydningen av å skape rom for kulturell forståelse og identitet hos barn. Det finnes ulike arbeidsformer som åpner for dialog mellom synspunkter slik at det legges til rette for at barna blir medskapende i egen identitetsprosess. Et eksempel på skolens praksis for å inkludere alle elever og gi dem mulighet til å være medskapende i identitetsprosessen, var å henge opp flagg som representerte den nye elevens hjemland. Skolen hadde mer enn 25 prosent minoritetsspråklige barn og hadde mange flagg i et tre som viste skolens mangfold. Da datteren begynte på skolen, ble hun lovet et slikt flagg. Moren skriver i dagboken at datteren ventet på flagget og etterspurte det på ukeshvis, uten at det ble hengt opp. Datteren opplevde dette som sårt og kommenterte «Fru lærer vil ikke at jeg får mitt flagg på skolen. Hun vil ikke ha meg i klassen» (Datteren sitert i dagboken). Flagget kom til slutt opp etter 5 måneder.

I en inkluderende skole er det avgjørende å utvikle en lekende praksis som legger til rette for interaksjon på alle nivå: interaksjon mellom perspektiver i fortellingen, mellom barnas fortellinger og det som fortelles, og mellom leder og deltakere (Rønningen, 2016, s. 26). En hovedutfordring er hvordan en kan arbeide annerledes (Solli, 2010, s. 41), og trekker videre

frem at en inkluderende skole innebærer at alle elever skal tilhøre et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap. Lærerne innehar en viktig posisjon for å tilrettelegge for tilhørighet og inkludering der elever kan skape en identitet ved å være i ulike roller og få ulike oppgaver som trekker frem deres styrker og viser deres potensial. For å skape en kultur på skolen er samarbeid mellom kolleger svært viktig slik at den enkelte lærer ikke står alene i utfordringer som ikke kan løses på en adekvat måte.

Forskjellen mellom kommunikativ og organisatorisk eksklusjon synliggjør en grenseproblematikk når det gjelder kulturelt mangfold i skolen. Nyankomne minoritetsspråklige elever ekskluderes fordi de ikke oppfyller de språklige og akademiske deltakelse-betingelsene i det ordinære systemet. Dette tilskrives ofte mangler ved den aktuelle gruppen, som det å ha et minoritetsspråk, mangle kulturelle referanser eller ha en utilstrekkelig skolebakgrunn (Hilt & Bøyum, 2015). Nordgren (2016) understreker at det kan være stor avstand mellom lærerens og de minoritetsspråklige elevenes kulturelle kapital. I dette tilfellet hadde kontaktlæreren for lite kunnskap om minoritetsspråklige elevers behov og kulturelle verdier. Moren beskriver stor avstand mellom hjemlandets skole der barn skal være pliktoppfyllende og ivre etter kunnskap, og de skal vise dette frem for læreren. På den annen side sier moren at datterens ivrigheit etter å lære mer og lese mer enn det læreren oppfordret til, ble oppfattet som usunt og usosialt av medelevene. Det ble en kime til sosial eksklusjon. Lærerens stemme bærer med seg den pedagogiske og skolefaglige diskursen som skolen og samfunnet representerer, samtidig som hun bringer inn sin unike og personlige stemme i dialogen. Lærerens kulturelle kapital og habitus vil derfor påvirke de valg som gjøres i planlegging og gjennomføring av undervisningen (Engelsen, 2015; Jerlang & Jerlang, 2003). Lærerens stemme er således avgjørende for hvordan fagdialogene i klasserommet praktiseres, og om disse rommer mangfoldet av elevenes stemmer (Jerlang & Jerlang, 2003 i Nordgren, 2016). Når elevenes stemme ikke kan rommes i mangfoldet, og anerkjennelsen fra læreren uteblir, blir begrepsparet trivsel og læring vanskelig å realisere for eleven.

Da datteren fylte ti år, var de psykososiale problemene så omfattende at familien flyttet tilbake til hjemlandet. Datteren uttrykte da de skulle reise fra Norge (datteren sitert i dagboken): «Jeg kommer ikke til å savne kontaktlærer. Jeg syns, mamma, at hun var ikke glad i meg.»

## Konklusjon

Denne studien har sett nærmere på betydningen av trivsel ved å utforske erfaringene til en nyankommen innvandrerelev og hennes mor i møte med den norske grunnskolen. Basert på vår studie ser vi at lærere i grunnskolen kan tilrettelegge for trivsel og bygge resiliens hos nyankomne minoritetsspråklige barn ved å ha fokus på et trygt og godt psykososialt miljø i klassen der barnet kan delta i lek og etablere vennskap. Kommunikasjon og samarbeid med hjemmet har stor verdi for barnets utvikling og for foreldres forståelse og engasjement for barnets liv på skolen. Det er viktig at læreren og foreldrene har en god dialog der de avklarer hverandres forventninger til skolen og samarbeidet slik at foreldrene forstår hva som er formålet med innholdet og organiseringen av skolen, og hvilke verdier skolesystemet bygger på. Læreren har sist, men ikke minst en særlig viktig oppgave i å anerkjenne den minoritetsspråklige eleven som en ressurs og en verdifull del av fellesskapet.

## Referanseliste

- Ashiabi, G.S. & O'Neal, K.K. (2015). Child Social Development in Context: An Examination of Some Propositions in Bronfenbrenner's Bioecological Theory. *Sage Open*. April–June 1–14.
- Brochmann, G. (2006). *Hva er innvandring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Broholm, S.J. (2017). «Jeg var helt alene, men så kom Sama»: en teoretisk analyse af uledsagede mindreårige asylansøgere og flygtninges udøvelse og dannelse af venskab." *Barn* 35(2/3):11–23.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. EXPERIMENTS BY NATURE AND DESIGN*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University press.
- Corbin, J.M. & Strauss, A.L. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (3.utg.) Thousand Oaks, California: Sage publications.

- Dewilde, J. & Kulbrandstad, L.A. (2016). Nyankomne barn og unge i den norske utdanningskonteksten. *Nordisk tidsskrift for andrespråkforskning* 11(2):13–33.
- Flatraaker, L. (2015). Akseptering som grunnholdning i veiledning av minoritetsspråklige foreldre. *Psykologi i kommunen* (2):39–47.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Goth, U.S. (2016). *Yrkes- og profesjonsutdanning i en norsk kontekst*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Goth, U.S., Jensen, T. & Skyrund, R. (2016). Fra innvandrere til ressurs i undervisningen. *Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*. 5(1):1–25.
- Goth, U.S., Bergsli, O. & Johansen, E.M. (2016). Birds of a feather flock together: Integration of migrants in group-work within vocational teachers training. *Nordic Journal of Vocation and Training*. (8):25–30.
- Helsedirektoratet. (2019). *Samhandling med skole*. Kapittel 5.1. <https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/helsestasjons-og-skolehelsetjenesten/skolehelsetjenesten-520-ar/samhandling-med-skole>
- Hilt, L.T. & Bøyum, S. (2015). Kulturelt mangfold og intern eksklusjon. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 99(3–4):181–193.
- Lundh, L., Hjelmekrekke, H. & Skogdal, S. (Red.). (2014). *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. Universitetsforlaget.
- Lovdata formålet med foreldresamarbeid §20–1. (2010). *Formålet med foreldresamarbeid*. Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_23#KAPITTEL\\_23](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_23#KAPITTEL_23)
- Lovdata. (1989/2016). Lov om grunnskolen og den vidaregåande skolen. Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#§1-1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1)
- Lovdata. (1998/2019). Opplæringsloven 9A. Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11#§9a-1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#§9a-1)
- NAFO (2016) Hentet fra: <https://nafo.oslomet.no/nyankomne/nyankomne-6-16/>
- Nordgren, M. Mangfold, dialog og læring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 99(3–4): 49–60.

- Overland, T. (2015). Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (3. utg.) Thousand Oaks, California: Sage publications.
- Rønningen, L.H. (2016). Dramalek med fortelling: om å skape rom for kulturell forståelse og identitet hos barn.” *Barn* 34(2):25–38.
- Solli, K.-A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FoU i praksis* 4(1):27–45.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Retten til et godt psykososialt miljø Udir-2-2010*. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra: [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnskapsloftet/prinsipper\\_lk06.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Oppsummering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Den utrygge eleven*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/relasjoner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Skolemiljø-Udir-3-2017*. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/2.-hvor-og-for-hvem-gjelder-reglene-om-et-trygt-og-godt-skolemiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Identitet og kulturelt mangfold*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/identitet-og-kulturelt-mangfold/>





# Kvalitetsfremmende praksis i arbeidet med de grunnleggende ferdighetene

Av Anne Karin Rudjord Unneland, førstelektor em, NLA Høgskolen

## Abstrakt

Grunnleggende ferdigheter som begrep ble innført i grunnopplæringen i Norge med læreplanreformen Kunnskapsløftet i 2006. De fem grunnleggende ferdighetene å lese, å skrive, å regne, muntlige ferdigheter, og digitale ferdigheter skal utvikles som fellesoppgave for alle fag i skolen. Forskning viser at det er ulike forståelser av begrepet grunnleggende ferdigheter og at mange lærere tenker i kategorien elementære ferdigheter og at det handler om å lære inn en ferdighet. Det kan være grunn til å anta at ferdighetsbegrepet langsomt er blitt utarmet i vår moderne tid. Kanskje er det slik at fordi det praktiske og håndverksmessige er blitt devaluert de siste tiår, mangler lærere en dyp forståelse av hvordan ferdigheter læres og videreutvikles, og hvilke tenkemåter som kan utvide forståelsen av ferdigheter.

Formålet med artikkelen er å bidra i en diskusjon om hva som kan forsterke trangen og viljen til å forbedre ferdigheter. Artikkelen reflekterer over hvordan kvaliteten kan fremmes i utvikling av grunnleggende ferdigheter i skolesammenheng. Teksten drøfter dette spørsmålet med utgangspunkt i teori fra mesterlærere tradisjonen. Perspektivene utvides ved teoretikere som Richard Sennett, Donald Schön og Aristoteles. Det ble tydelig i litteraturstudien at klasserommet som et lærende fellesskap med lærere som gir innsatsen og resultatene verdi, er av stor betydning. Kvalitet kan fremmes gjennom refleksjon og en systematisk og gjennomtenkt tilbakemeldingskultur, der det å gjøre feil

ses på som en hjelp til mer læring og ikke minst at det i klassefellesskapet verdsettes og gis rom for forskjellighet, ulike mål og ulike mestringsnivåer.

Nøkkelord: Ferdighet, ferdighetslæring, progresjon, kvalitetsutvikling, mestertradisjon

## Abstract

Essential skills as a concept were introduced in basic education in Norway with the curriculum reform «Kunnskapsløftet» in 2006. The five basic skills of reading, writing, numeracy, spoken language skills and digital skills should be developed as common background for all school subjects. Research shows that there are different understandings of the concept essential skills and that many teachers believe this means elementary skills and that it just concerns skill training. There may be reasons to assume that the concept of skill has slowly been depleted in our modern era. Perhaps this is the case because the practical and craftsman-like side of things has been devaluated in recent decades, and teachers lack a deep understanding of how skills are learned and further developed, and of which ways of thinking can expand the understanding of the concept of skills.

The purpose of the article is to contribute into a discussion about what can reinforce the urge and willingness to improve skills. The article reflects on how quality can be promoted in the development of essential skills in the school context. The text discourses on the question based on theory from the mastery learning tradition. The perspective is expanded by theorists such as Richard Sennett, Donald Schön and Aristotle. It is apparent from the literature study that the classroom as a learning community with teachers who appreciate both the effort and the results, is of great importance. Quality can be promoted through reflection and a systematic and thoughtful feedback culture, where making mistakes is seen as a help for more learning and not least that in the class-community diversity, different goals and different levels of mastery are valued and given space.

Key words: Skill, skill learning, progression, quality development, mastery tradition

## Innledning

Skolen har som oppgave å fremme læring og danning gjennom planlagte og systematiske aktiviteter. En lang læreplantradisjon i norsk skole har formulert læringsmål i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger. I læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006 (LK 06) ble dette endret til kompetansemål, og fem grunnleggende ferdigheter ble integrert i kompetansemålene til skolefagene. De fem grunnleggende ferdigheter er digitale ferdigheter, muntlige ferdigheter, å kunne lese, å kunne regne og å kunne skrive. Dette betraktes som nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse, og elevene skal gjennom arbeid med skolefagene tilegne seg disse grunnleggende ferdighetene (Pedlex, 2017, s. 169).

Det kan stilles ulike spørsmål knyttet til læreplanens innføring av grunnleggende ferdigheter. Mange har hevdet at det er vesentlige mangler ved utvelgelsen av ferdigheter. Særlig er det uttrykt bekymring fordi hverken sosiale ferdigheter, estetiske ferdigheter eller ferdigheter til kritisk tenkning er tatt med som grunnleggende ferdighet. *Fremtidens skole* (NOU 2015, s. 8) anbefalte en reformulering av de fem grunnleggende ferdigheter fordi utvalget mente at begrepet grunnleggende ferdighet kommuniserte en smalere forståelse enn ønsket. Utdanningsdirektoratet informerer på sine nettsider om at i den nye læreplanreformen kalt *Fagfornyelsen* skal de grunnleggende ferdigheter videreføres, men ansvaret for dem skal tydeliggjøres (Udir., 2019).

Ferdighetslæring er fortsatt en sentral del av skolens virksomhet. Derfor er det både aktuelt og relevant å utforske hvordan ferdigheter læres, hva som kan svekke ferdighetslæring, og hva som kan fremme kvalitet i ferdigheter. *Hovedspørsmålet i denne artikkelen er hvordan kvalitet kan fremmes i utviklingen av grunnleggende ferdigheter i skolesammenheng*. Å lære å videreutvikle ferdigheter har vært et sentralt tema innenfor både mesterlære-tradisjonen (Nielsen og Kvale, 1999, 2003) og teori om læring som del av sosial praksis (Lave og Wenger, 2003). Artikkelen drøfter ferdighetsbegrepet med utgangspunkt i disse teoriperspektivene. Både Aristoteles' (1999) og Richard Senetts' (2009) innsikt knyttet til ferdighetslæring blir presentert. Refleksjon utdypes gjennom Donald Schöns (1983) teori. Artikkelen baserer seg på litteraturstudie, og kildene er valgt ut med bakgrunn i søkeordene ferdighet,

ferdighetslæring og kvalitetsutvikling. Første del av artikkelen gjør kort rede for teori om mesterlæretenkning og læring som del av sosial praksis. Deretter utdypes Aristoteles' techne-begrep (1999) og Sennetts' (2009) perspektiv på ferdighetsutvikling, og hva som kan øke trangen og engasjementet til stadig å bli bedre. Til slutt beskrives refleksjon gjennom Schöns (1983, 1987) begrep reflection-on-practice og reflection-in-practice. Med bakgrunn i disse kildene ønsker forfatteren å drøfte og bidra med nye perspektiv på hva som kan fremme kvalitetsutvikling i de grunnleggende ferdigheter, og slik sett hva som kan stimulere elever til å videreutvikle sine ferdigheter.

## Aktuell forskning

I forbindelse med evaluering av Kunnskapsløftet, 2006–2012, var grunnleggende ferdigheter et av evalueringens fokusområder (Hodgson, Rønning, og Tomlinson, 2012). Rapporten viser at lærerne stor sett er positive når det gjelder læreplanens fokus på de fem grunnleggende ferdigheter. Støtten er særlig sterk blant lærere på barnetrinnet, mens lærere i videregående opplæring ikke i samme grad gir sin tilslutning. Det kan se ut til at lærere i videregående skole tenker i kategorien elementære ferdigheter som skal mestres i begynneropplæring eller på lavere trinn og derfor ikke har relevans på høyere trinn i opplæringen (Hodgson, Rønning og Tomlinson, 2012). Arbeid med for eksempel leseferdigheter utover begynneropplæring er oftest knyttet til elever som sliter med lesing, og ferdigheter forstås som ferdiglært når man mestrer.

Dale og Øzerk (2009) finner at arbeidet med grunnleggende ferdigheter blir prioritert svært forskjellig i ulike kommuner og fylkeskommuner. I slutt-rapporten fra evalueringen av Kunnskapsløftet (Dale, Engelsen og Karseth, 2011) konkluderte forskerne med at læreplanen ikke på en god nok måte synliggjør progresjon gjennom utdanningsløpet i arbeidet med de grunnleggende ferdigheter. I en spørreundersøkelse fra 2015 svarte under halvparten av skolelederne og skoleeierne at skolene i stor grad hadde etablert en felles forståelse av hva grunnleggende ferdigheter innebar (Gjerustad, Waagene og Salvanes, 2015). Undersøkelsen viste også at det systematiske arbeidet med ferdigheter varierer sterkt, og at det fortsatt var uklart for mange av aktørene

i skolen hva det betyr å arbeide med grunnleggende ferdigheter. Rødnes og Gilje (2018) konkluderer i sin forskning med at det er en viktig oppgave for lærere å se til at «forståelsen av grunnleggende ferdigheter bli tydeliggjort ... ikke minst – for elever» (Rødnes og Gilje, 2018, s. 210).

I 2017 lanserte Kunnskapsdepartementet læreplanreformen *Strategi for fagfornyelse*. Meld. St. 28 (2015–2016) *Fag – Fordypning – Forståelse*. I den forbindelse blir det understreket at hovedprinsippene fra Kunnskapsløftet skal ligge fast. Læreplanene skal fortsatt benytte begrepet kompetansemål, og elevenes utvikling av grunnleggende ferdigheter skal fremdeles stå sentralt i opplæringen.

Oppsummert kan vi si at læreplanen fastslår at grunnleggende ferdigheter er en viktig forutsetning for læring og at disse ferdighetene skal videreutvikles. På den annen side er det uklart for mange av aktørene i skolen hva det å arbeide med grunnleggende ferdigheter betyr. Selve begrepet ferdighet kan lede oss til å tenke at det er noe vi blir *ferdig* med, et slags minstekrav eller en teknikk som skal læres en gang for alle (Hertzberg, 2012). I skolesammenheng kan både vektlegging av nye begrep som læringsutbytte og kompetansemål, men også vektlegging av effektivitet, ha tatt oppmerksomhet fra det mer langsomme arbeidet med ferdigheter. På den annen side ser vi interessante tendenser som peker mot fornyet verdsetting av ferdigheter. Ulike TV-kanaler byr på ganske så praktiske reality-serier som *Anno* og *Symesterskapet*, der nettopp ferdighetene er helt avgjørende.

På denne bakgrunn er det både relevant og aktuelt å styrke og å utvide vår forståelse av begrepet ferdighet og drøfte hvordan det i skolesammenheng kan arbeides med å fremme kvalitet i utvikling av ferdigheter.

## Ferdigheter og mesterlære

Mesterlæretradisjonen har en lang historie, og dens opprinnelse finnes i middelalderens håndverkslaug. Laug betyr fellesskap eller organisme og knytter derfor mesterlære til håndverksfellesskap (Kvale, 2003, s. 273). Sigurjonsson (2003) som har forsket på praktisk læring i danske «erhvervsuddannelser», viser til at mesterlæretanken i utdanningssammenheng gjentatte ganger er blitt utfordret og nedprioritert, men likevel stadig har dukket opp igjen.

Kvale har i kapitlet *En præmoderne mesterlære i et postmoderne samfund* argumentert for mesterlærens fornyede aktualitet. Han hevder at mesterlærelignende former for integrasjon av arbeid og læring er nødvendig i det postmoderne samfunn, og han henviser særlig til kravene om livslang læring, fleksibel læring og læringsfelleskap (Kvale, 2003). Han synes å se økt respekt for praktisk kunnskap og medlæring som finner sted gjennom deltagelse i fellesskap og uttaler at «mesterlærelignende praksisfællesskaper kan tjene som oaser for mening og samhørighet med mulighet for at etablere felles verdier og nære identitetsmessige tilhørsforhold i et ellers uoverskuelig og hurtigforandret større samfund» (Kvale, 2003, s. 301). Hvilke tanker knyttet til mesterlære kan det være aktuelt å trekke inn i en samtale om dagens skole og ferdighetslæring?

Å observere det andre gjør er av stor betydning ifølge mesterlære (Nielsen og Kvale, 1999). Det ligger en progresjonstenkning bak svennenes opplæringsløp, der de først lærer observasjonsoppmerksomhet ved å se seg om og se på hva andre gjør. Svennene lærer at de er avhengig av hverandre i verkstedet, og de oppdager hvordan ferdigheter, kunnskap og holdninger kan inngå i deres yrkesmessige framtid (Nielsen og Kvale, 2003). Gjennom å observere mestrenes glede og engasjement i verkstedet får de forbilder og rollemodeller i lærings situasjonen. Svennene observerer, øver, imiterer, prøver og korrigeres systematisk i læringsprosessen. Mesterlære oppfordrer til prøving og feiling og framhever at det å feile er en mulighet til å lære. Mesterlære understreker det å lære gjennom egne erfaringer, men peker også på den betydning og konsekvens som andres handlinger gir (Kvale, 2003). Deltagernes erfaringer gir en mangfoldighet som er vesentlig i et verksted. Der hvor det er «forskelligartede deltagere til stede, skaber ofte de bedste lærings-sammenhænge» (Kvale, 2003 s. 303).

En mester må våge å se etter nye løsninger på utfordringer. Som ekspert handler det ikke bare om å repetere, men også å forbedre, derfor er kreativitet en kvalitet ved gode mestre. Mesterlære understreker at læring skjer gjennom å arbeide med stadig mer komplekse arbeidsoppgaver (Saugstad, 2003), men at arbeid som er rotfestet i det velkjente, i rutiner og tradisjoner og vaner har en positiv virkning på læring (Nielsen og Kvale, 2003). Et viktig aspekt i verkstedet er også at «Det man gjør blir fylt med betydning og alvor» (Nielsen

og Kvale 1999, s. 168), og dette er en forutsetning for at arbeidet i verkstedet skal holde kvalitet.

En del av kritikken som retter seg mot mesterlære er at det er en autoritær og konserverende utdanningstilnærming, og at den ikke sikrer nødvendig teoretisk innsikt. Kritikere har også påpekt at den nye interesse for mesterlære; «... er en nyromantisk drøm uten bund i virkeligheten» (Illeris, 2000, s.143). Mesterlære er ofte blitt framstilt som imitasjon og modellinnlæring gjennom en enkel og assimilativ overtakelse av tradisjon, men dette prøver Kvale og Nielsen (2003) å nyansere ved å vise til de ressurser som vi kan hente ut fra det å lære i praksis. I vår sammenheng vil vi ikke drøfte mesterlære som idé, men vi vil hente ut perspektiv som kan være utvidende for vår forståelse av ferdighetslæring.

### *Ferdigheter og techne*

Allerede i antikken skriver Aristoteles om ulike kunnskapsformer i *Den nikomakiske etikk* (1999)). Han foreslår begrepet *techne* om det som omfatter ferdigheter. Aristoteles' begrep *techne* sammenholder innsikt og praktiske ferdigheter, og han sier at *techne* foredles i vekslning mellom tenkning og handling. Kvaliteten styrkes ikke bare gjennom å gjenta, men gjennom å fornemme og anvende med en klar intensjon om forbedring (Ramirez, 1995). Det er en forskjell i innstilling om vi søker å mestre en ferdighet, så å si bli ferdig med innlæringen, eller om vi drives mot å utvikle og forbedre kvaliteten i ferdigheten, slik for eksempel store musikere gjør. *Techne* slik Aristoteles utlegger det har en kunnskap knyttet til ferdigheter, og denne kunnskapen har muligheter i seg til stadig å bli dypere og mer solid.

Filosofen Martha Nussbaum (Brunstad, 2007) hevder at et kjennetegn ved høy *techne*-kvalitet er evnen til å forutse konsekvenser og resultat. Det er en viten innebygd i våre ferdigheter selv om vi ikke alltid klarer å uttrykke det med ord. Øvelse er ikke tilstrekkelig. Ferdigheter videreutvikles gjennom dialog og gjennom å styrke evnen til å vurdere konsekvenser og fornemme kvalitet. Eikeland minner oss om at ordet skole kan stamme fra det gammelgreske ordet *skholê* som betegnet «et pauserom – en refleksiv, dialogisk møteplass – innfelt i praktiske sammenhenger» (Eikeland, 2014, s. 384).

*Ferdigheter og refleksjon*

Donald Schön (1983) har forsket på yrkesutøveres kunnskap og kompetanse, og hvilken rolle refleksjon kan ha. Schön peker på at dyktige praktikere ikke bare kjennetegnes av sin evne til å løse problemer, men like mye av sin evne til å oppdage og analysere disse. Å reflektere forbindes ofte med noe vi gjør etter at vi har utført en handling. Refleksjon skal bidra til at erfaringene kan rekonstrueres, og at man kan lære av det man gjør. Schön (1983) hevder at i tillegg til refleksjon etter eller over handling (on-action), så vil refleksjon i handling (in-action) ha en viktig funksjon. Hva som skjer i utførelsen av ferdigheter er vanskelig å forklare fordi det er en kunnskap som kommer til syne i handlingen. Schön (1987, s. 22) refererer, i tillegg til Polanyi's begrep taus kunnskap og til Raymond M. Hainer som har uttalt «Knowing more than we can say». Det er det Schön legger i sitt begrep knowing-in-action. Vi vet hva og hvordan vi skal handle i situasjonen, men det vil være vanskelig for oss å forklare det. Kunnskapen ligger i, og kommer til syne i handlingen (Schön, 1987).

Schön (1987) utdyper refleksjonsbegrepet knyttet til hvordan vi opptrer når en situasjon ikke er normal eller som forventet. Han kaller det for «experience of surprise». Schön viser til to måter å utøve slik refleksjon på. Vi kan for eksempel reflektere «on-action». Dersom vi i handlingen reflekterer «on-action», tenker vi tilbake på handlingen for å se om vi kan oppdage hva som kan ha bidratt til den uventede situasjonen eller overraskelsen. Dette er noe vi foretar oss ved å stoppe opp og ta en pause, og reflektere over handlingsforløpet. Refleksjon på denne måten har ingen påvirkning på handlingen, vi bare reflekterer over den (Schön, 1987). «Reflection-in-action» foregår uten at vi nødvendigvis stopper opp i situasjonen. Vi reflekterer i handlingen, uten å avbryte det vi holder på med. På den måten bruker vi refleksjonen til å utarbeide noen strategier som kan hjelpe oss videre. Nye strategier kan også skape overraskelser, eller problemer, og vi må kanskje reflektere videre over hvordan vi skal handle (Schön, 1987).

Dale (1989) snakker om menneskets refleksive intelligens. Refleksjonen gjør oss i stand til å bearbeide erfaringer, og oppdage meninger ved situasjoner, som så får betydning for vår handling. Refleksjonen blir også viktig dersom vi ønsker å se det karakteristiske ved en ferdighet som vi kan ta med oss videre.



*Ferdigheter mellom praksis og fantasi*

Ferdigheter har historisk sett ofte vært knyttet til verksted og ulike håndverkstradisjoner. Sosiologen Richard Sennett (2009) prøver å forstå hvordan folk blir praktisk engasjert uten at det nødvendigvis blir instrumentelt. Da det håndverksmessige fikk mindre å bety etter industrisamfunnets framvekst, ble ferdigheter gradvis mer betraktet som noe elementært og med lavere status. Ferdigheter ble oppfattet som øvelse og teknikk, frikoblet tenkning og refleksjon. Han framholder at «håndværksmessighet er uttrykk for en varig, grundlæggende menneskelig impuls – ønsket om at gjøre arbeidet godt for dets egen skyld» (Sennett, 2009, s. 18). Sennett beskriver i boka *The Craftsman* (2008) (oversatt til dansk, *Håndværkeren*, 2009) arbeidets historie. Han uttaler at «Historien har skabt brudlinjer mellem praksis og teori, teknik og uttryk, håndværker og kunstner, skaber og bruger, og det moderne samfund lider under denne historiske arv» (Sennett, 2009, s. 21). Fordi praksis, det praktiske og håndverksmessige er blitt devaluert i mange tiår, savnes en dypere forståelse av hvordan ferdigheter læres og videreutvikles, og hvilke tenkemåter som kan utvide forståelsen av ferdigheter. Evnen til å framstille noe godt i et håndverksperspektiv er kanskje bleknet, hevder Sennett (2009), men det er likevel noen viktige dimensjoner knyttet til håndverk som det er verd å utforske.

Håndverk, verksted, verktøy, materiale og teknikk forbindes med ferdigheter, men Sennett legger til at også tenkning og følelse rommes i framstillingsprosessen (Sennett, 2009, s. 17). Ferdighetene kan ikke isoleres. Ferdigheter er ikke bare ferdigheter. Ferdigheter er både å gjøre og å skape. Han understreker den nære forbindelse mellom hode og hånd og hevder at en dialog mellom en konkret praksis og egen tenkning kan skape en rytme mellom problemløsning og problemavdekking som fremmer kvalitet. Undersøkelser viser at jo høyere ferdighetsnivået er, jo mer problemorientert blir ferdighetene (Sennett, 2009, s. 30). Gjennom gjentagelse, innsikt, fornemmelser, dialog og selviakttagelse så oppdages problemer som har kraft i seg til å drive en ferdighet framover. «En god håndværker fører en dialog mellom en konkret praksis og sin tenkning» (Sennett, 2009, s.19). Samtidig vil det på et høyt ferdighetsnivå være mye taus viten. Han hevder at taus viten fungerer som et anker, mens eksplisitt bevissthet fungerer som kritikk og kor-

rektiv. Kvalitetsutvikling i ferdigheter er slik sett avhengig både av taus og språklig bearbeiding.

Ferdigheter springer ut av kroppslige praksiser, av å gjøre, men det oppstår samtidig en kunnskap om det vi gjør slik både Aristoteles og Polanyi påpeker. Denne forståelsen eller kunnskapen kan videreutvikles ved hjelp av fantasien, språket og forventninger. Å utvikle og forbedre ferdigheter er arbeidsomt, og derfor må engasjementet vekkes. Ferdighetsutvikling avhenger av hvordan gjentagelsen organiseres og må balanseres med konsentrasjonsmuligheter. Jo bedre teknikk, jo lengre kan man holde ut å øve, men det er samtidig viktig hvordan gjentakelser organiseres.

Sennett (2009) uttaler at det som kan true ferdighetslæring er fragmentering, og det som kan styrke er terping og rutiner. Samtidig påpeker han at faste mål vil begrense, og åpne mål vil drive videre. Sentralt er også evnen til å forestille seg. For å forutsi konsekvenser og resultater er nettopp evnen til å forestille seg sentral. Det kan styrkes av å leke med mulighetene og være nysgjerrig. Fantasi og forestillingsevne kan styrke ferdighetsinnlæring. Terping og øvelse må derfor settes inn i et skapende mulighetsrom.

Engasjement og opplevelse av mening sammen med mestring av ferdigheter vil øke evnen til å konsentrere seg. Det å gjenta og å lære av gjentagelsen er stimulerende. Det ser vi tydelig både i barns lek, og vi aner det hos dem som spiller et instrument. Fiolinisten teller ikke antall ganger hun spiller en sekvens. Hun vil gjenta den for å forbedre, men også bare for å kunne gjenta den, hevder Sennett (2009). Det samme ser vi i barns lek.

### *Å utvikle en ferdighet*

I skolesammenheng kan vi ta eksempelet å utvikle leseferdighet. Først handler det om å lære lesekode, men ettersom elevens leseferdighet øker, så kan det dannes og utvikles en innsikt eller kunnskap om lesingen. Eleven kan snakke om sin egen lesing og vurdere dens brukbarhet i forskjellige sammenhenger og overfor ulike oppgaver. Det er ikke bare en teknisk ferdighet å lese, men det er også en kunnskap knyttet til det å lese. Det er dette Aristoteles poengterer og kaller *techne-kunnskap*.

I de senere år er det blitt «mer vanlig å bruke mester-lærling-relasjonen som 'bilde' på gode lærings situasjoner» (Lauvås og Handal, 2000, s. 57). I

et lærende fellesskap vil læring avhenge av forholdet mellom de muligheter elevene får adgang til og de begrensninger som gis (Lauvås og Handal, 2000, s. 59). I en skolekontekst kan vi reflektere over hvilke signaler elevene møter i «verkstedet» gjennom rutiner, oppgaver, læringsmiljø og lærerrollen, og hva slags respons medlemmene av fellesskapet gir hverandre. Videre kan vi undersøke hvordan elevene stimuleres til å sette ord på det de gjør og hvilke sammenhenger, samtaler og refleksjoner som foregår.

Mesterlæreperspektivet forstår ferdigheter som trinn på veien til noe større, og fellesskapet ses som en læringsressurs. Det å se på og observere andres aktivitet og gjennomføring anses som læringsfremmende fordi læring blir til «gennom eksemplets magt» (Kvale, 2003, s. 302). Øvelse er en sentral læringsaktivitet innenfor ferdighetsutvikling, gjerne sammen med vektlegging av en fellesskapsorientert måte å lære på. For å gjøre ferdighetene mer brukbare, må innsikt og situasjonsfornekkelse knyttet til konkrete situasjoner oppdages og analyseres. Ferdigheter er derfor ikke bare det å kunne gjøre noe. For å øke kvaliteten må det foregå en tankevirksomhet og refleksjon knyttet til handlingene. Gjennom øvelse og gjentagelse vokser ferdigheten fram, vikles ut så å si, og gjennom å studere, artikulere, og kritisk vurdere kan ferdigheter bli mer og mer kyndige (Eikeland, 2014, s. 383).

Et personlig eksempel som kan illustrere dette. Konfirmantene skulle lese bønnen på gudstjenesten og kom i 10-tida for å øve. Tilfeldigvis var dagens klokker pedagog. Hun begynte å samtale med dem om det å lese høyt for andre, hvilken verdi de selv så i oppgaven, hva de tenkte på når de hørte andre lese høyt, og hva de ønsket resultatet skulle bli. Det utviklet seg til en spennende samtale og en entusiastisk øvingsaktivitet. Og resultatet? Bedre enn noen gang! Konfirmantene leste høyt og tydelig. Og de oppdaget at de ble mye tryggere.

I mesterlæretilnærming blir deltagelse verdsatt, og gjennom denne verdsettingen vil konsentrasjon og utholdenhet styrkes. Ferdighetsinnlæring som blir fragmentert og individualisert vil ikke ha den samme drivkraften. Det er praksisfellesskapet med både mester og andre deltagere som hjelper den lærende til å holde aktivitet og motivasjon oppe til å forbedre ferdigheter. Kvale hevder også at mangfoldighet er vesentlig, og læringsmiljøer hvor det er «forskelligartede deltagere til stede, skaber ofte de bedste læringsammenhænge» (Kvale, 2003 s. 303).

Selv om vi i noen grad kan analysere ferdigheter og finne fram til deler som bygger opp en ferdighet for eksempel i forbindelse med lesing, så oppdager vi at det er mye som det ikke så lett kan settes ord på. Polanyi (1966, 2000) er kjent for å ha introdusert den tause dimensjonen i vitenskapsfilosofisk sammenheng. «Tacit knowing» omfatter slik han uttrykker seg både «det å kunne noe, vite noe, kjenne igjen noe og å bruke verktøy» (Polanyi, 2000, s. 14). Dette kan være vanskelig å artikulere. Likevel er det et mål å utforske og prøve å beskrive. Schön poengterer det samme når han skriver om reflection-in-action. Det kan kanskje best forstås som en holdning som kan utvikles knyttet til handlinger eller ferdigheter. Det innebærer en språklig bearbeiding av handlingen eller ferdigheten som gode lærere kan stimulere hos sine elever. Anstrengelser med å sammenligne, sette ord på, gjerne med metaforer eller bilder, kan styrke læring av ferdigheter og holde i gang et ønske om kvalitet.

For å få elever til å streve etter kvalitet må det også føres noen skapende aspekter inn i utviklingen av ferdigheter. Dewey hevder at «Arbejde, der hele tiden gennemsyres af den legende holdning, bliver til kunst» (siteret i Sennett, 2009, s. 289), og Sennett hevder at godt håndverksmessig arbeid er avhengig av nysgjerrighet.

### *Ferdigheter og kvalitet*

I håndverkslaugene la gode håndverkere vekt på å skape kvalitet, og de utførte et godt stykke arbeid for fellesskapets skyld. Normene ble fastsatt i fellesskapet og ble overgitt nye generasjoner i stadig forbedret utgave. Verkstedets prosesser og ordninger var sentrale (Kvale, 2003). Sennett definerer det moderne verkstedet som «Et produktivt rum, hvor folk forholder sig ansigt til ansigt til autoritetsmæssige spørgsmål» (Sennett, 2009, s. 64). I rommet er det en mester som har autoritet fordi han kjenner ferdighetene og derfor leder fastsetting av normene. I et verksted vil det være en spenning mellom autoritet og autonomi. I klasserommet må læreren ha en slik autoritet, og være en som fastsetter normene og leder opplæringen, men autoriteten bygger på hennes ferdigheters kvalitet, og at hun ser hva andre ikke ser og vet hva andre ikke vet.

Arbeid med ferdigheter må trekkes inn i fellesskapets dialogiske rom, og må ikke isoleres i instruksjon og repetisjon. Ifølge Schön (1987) kan refleksjon med stor fordel knyttes til «experience of surprise». Dette kan vi lett overføre til elevers arbeid med utvikling av ferdigheter. Systematikk og opplæring i å reflektere «on-action» kan hjelpe elevene med å tenke tilbake på handlingen for å se om de kan oppdage hva som har bidratt til forbedring eller det uventede. Refleksjon på denne måten har ingen påvirkning på handlingen, men eleven kan oppøve det å se det karakteristiske ved en ferdighet som kanskje kan tas med videre (Dale, 1989). «Reflection-in-action» foregår slik Schön (1987) forstår det uten at vi nødvendigvis stopper opp i situasjonen. Vi reflekterer i handlingen, uten å avbryte det vi holder på med. På den måten bruker vi refleksjonen til å utarbeide strategier som kan hjelpe oss videre i prosessen. Dette kan lærere stimulere til og bevisstgjøre sammen med sine elever, for at de skal bruke det som drivkraft til kvalitet.

Gode verksteder eller klasserom har limt mennesker sammen gjennom arbeidsmessige ritualer der evnen til imitasjon og kopiering oppmuntres, og etter hvert utvikles det selvstendighet og egenart (Kvale, 2003). Forskjellen mellom etterligning av en prosedyre eller en ferdighet og en bredere forståelse av hvordan man kan bruke den, er nettopp et kjennetegn ved økt ferdighetsutvikling (Sennett, 2009). Læreren har en sentral rolle når det gjelder å skape forståelse for og balanse mellom struktur og selvstendighet. For å få høy kvalitet i en ferdighet behøves frihet, men friheten hviler på en utholdenhet og engasjement knyttet til gjentagelse og struktur.

Stolthet er også et aspekt ved kvalitet i håndverksammenheng. Håndverkere føler mest stolthet over ferdigheter som modnes (Sennett, 2009). Fornemmelse av stolthet trenger ikke svekkes av det å gjøre feil, men kan svekkes av konkurransepress og rangering, hevder han. Ferdigheter er basert på en langsom innlæringsprosess og på faste arbeidsvaner. For gode håndverkere er rutiner ikke statiske, de utvikler seg stadig. Denne utviklingen omfatter også det å prøve og feile. Å måtte gjøre feil for siden å gjøre det mer rett, er en allmenn erfaring. Vi blir mer trygge når vi selv oppdager feil. Når vi så får til noe flere ganger, blir vi enda tryggere. Gode lærings situasjoner oppøver den lærende til å se positivt på det som er feil og ikke minst på det å oppdage feil. Lærere må være oppmerksom på hvordan deres vurderingspraksis kan virke hemmende når det gjelder å videreutvikle kvalitet. Dersom

elever opplever at feilene kommer i fokus på en slik måte at de gir «dårlige karakterer», kan elever venne seg til å gjenta det rette, istedenfor å våge å utforske forbedringer.

### *Drivkraft til kvalitet*

Sennett er opptatt av hva som stimulerer ambisjonen til å gjøre noe godt innen håndverk. Han sier at det er motivasjon og trang til kvalitet som avgjør mer enn evner, og han leter etter sosiale forhold som former motivasjonsfaktorene (Sennett, 2009, s. 243). Kvale (2003) påpeker at det er fellesskapet som motiverer i verkstedstenkning, fordi det er der verdisettingen foregår, og resultatet beundres. Schön (1987) tar til orde for at evne til refleksjon i handling kan stimulere til videre innsats gjennom bevisstgjøring og nye strategier. Aristoteles (1999) understreker kunnskapen knyttet til ferdigheter og peker på at det er når denne kunnskapen vikles ut, at den kan hjelpe oss til å forbedre ferdighetene og øke kvaliteten på det vi gjør (Eikeland, 2014). At øvelse, terping og gjentagelse er viktige faktorer for å oppnå forbedring av ferdigheter, ligger til grunn, men både Sennett og Aristoteles peker på at dette ikke er nok for virkelig å få kvalitet i ferdighetene. Trangen til kvalitet må vekkes og ikke hemmes.

Dagens skole er preget av en sterk målekultur, der nytteperspektivet dominerer. Når dette kombineres med en sammenlignings- og rangeringskultur, kan det virke hemmende på kvalitetstenkningen, både slik at selve kvalitetsmålene endres, men også at innsatsen blir mer instrumentell. Da stimuleres tendensen til kun å lære det som skal måles (Sennett, 2009). Skolens viktige bidrag er å styrke elevens evne til å gjøre noe bra for sin egen skyld.

### *Å fremme kvalitet i ferdighetene*

Artikkelen har belyst hvordan ulike teoretiske innfallsvinkler kan berike vår forståelse av ferdighetsutvikling og hvordan vi kan motiveres til forbedring. Hovedspørsmålet i artikkelen er *hvordan fremmes kvalitet i utviklingen av grunnleggende ferdigheter i skolesammenheng*. Avslutningsvis vil vi reflektere over og antyde hvordan skolen kan utvikle en kvalitetsfremmende praksis i arbeidet med de grunnleggende ferdighetene.

*Grunnleggende ferdigheter og kvalitet*

Verkstedet eller i denne sammenheng klasserommet er en sentral plass for utvikling og forbedring av grunnleggende ferdigheter. Læreren kan være både inspirator og mentor, slik gode mestre er. Innenfor verkstedstenkning er rommet, utstyret og rutinene viktige og må gjennomtenkes. Det samme gjelder hvilke normer som skal gjelde og hvordan kvalitet kan vikles ut. Gjennom-siktighet er sentralt i de åpne verkstedene, og normene for godt arbeid må klargjøres for mennesker som ikke er eksperter (Kvale, 2003). Læreren er sentral både i det å fastsette kvalitet, verdsette kvalitet og etterspørre kvalitet.

Øvelse, repetisjon og også terping vil være en del av ferdighetslæringen. Dette kan med fordel settes i et system av rutiner, ritualer og vaner, men læreren må ta hensyn til at konsentrasjonen styrkes når aktivitetene gir mening og står i en større sammenheng. Det handler også om å bli innviet i det å kunne forutsi konsekvenser av det man gjør og forestille seg resultatet. Derfor er skolen som fellesskap en god ramme for ferdighetsutvikling. Her kan man observere andres resultater og lære av andres anstrengelser. Man kan få støtte og gode råd av en mester. Man kan få lyst og motivasjon til å bli bedre. Man kan få andres blikk på egne ferdigheter og øvelser, samtale om dem og dele sine erfaringer.

Det er grunn til å understreke at målene i skolen ikke må være for snevre for nettopp frirommet til å skape noe, det å bruke fantasi og ta utradisjonelle omveier kan øke motivasjon og skape engasjement. Prøving og feiling er utviklende for elevenes ferdighetslæring. I skolen trenger elever å få erfaring med å komme videre etter å ha feilet. Gjennom å analysere og reflektere over feil kan elever utforske muligheter og motiveres til videre innsats. Dersom skolen i stor grad benytter systemer eller vurderinger som får eleven til å søke å unngå feil, kan elevenes engasjement og fantasi til å prøve og feile, reduseres. Det å våge å dvele i feilen, for å forstå hva som førte til feilen, for så å øve på å forbedre, gir mulighet for kvalitetsutvikling.

Det å sette ord på og forklare for seg selv eller andre hva en gjør eller tenker å gjøre, vil øke mulighetsrommet for ferdighetsutvikling. Det kan skjerpe elevenes blikk til å vurdere sine egne ferdigheter og oppdage hvilke anstrengelser som vil gi framgang. Skolen må legge til rette for den langsomme tid som gjør refleksjon mulig, gjerne i et slags pauserom som Eike-

land (2014) foreslår. Refleksjon slik Schön (1987) beskriver det, kan gi den lærende strategier til forbedring og kanskje også fremme en mer fantasifull og kompleks tilnærming.

### *Utholdenhet og stolthet*

I arbeidet med å utvikle ferdigheter er det framfor alt viktig at læreren ikke legger opp til arbeidsmåter som fremmer innstillingen, at det gjelder å bli ferdig. En hovedsak knyttet til ferdigheter er å utvikle og beholde sansen for forbedring og kvalitet. Da vil også elevens stolthet over egen utvikling bli en vedvarende drivkraft. I innlæringen vil det ofte være utholdenhet som teller, og den styrkes av mestring. Når man får til noe, holder man lenger ut også med det som kan være ensformig og gjentagende. Det er avgjørende å ha forventninger til egen innlæring. Derfor betyr læringskulturen i klasserommet mye for hvilke forventninger den enkelte elev drives av. Det henger selvsagt sammen med egen mestring, men også med lærerens vurderingskultur og hvilke verdier som blir verdsatt i klasserommet, fordi trangen til kvalitet lett kan undergraves av konkurranse. Eleven trenger lærere som evner å se hvor hun befinner seg, gi tilpasset positiv respons på innsats og som kan føre en dialog om hvordan hun kommer videre (Sennett, 2009).

Hvordan fremmes kvalitet i utvikling av ferdigheter? Klasserommet som et lærende fellesskap etter modell fra verkstedet er et velprøvd alternativ der evnen til å se kvalitet langsomt stimuleres gjennom systematisk og gjennomtenkt tilbakemeldingskultur. Der det å gjøre feil ses som en hjelp til forbedret kvalitet og mer læring. Der det blir kult å øve på noe, fordi elevene har stimulert sin forestillingsevne og fantasi til å se for seg noe virkelig strålende som kommer, og der det er rom for forskjellighet, ulike mål og ulike mestningsnivåer. Verkstedene hadde en arbeidsplass med oppgaver for de fleste, og det var både arbeidet, resultatet og opplevelsen av å gjøre noe sammen som gav mening, motivasjon og stolthet. Skolen har som en av sine mange viktige oppgaver at elevene utvikler og stadig forbedrer sine grunnleggende ferdigheter. Kanskje er det da nyttig å se for seg klasserommet som et verksted, og læreren som en reflektert mester. Et verksted som både gir rom for og stimulerer til refleksjon og samtaler om ferdigheter, slik at elevene ikke tror at det å lære de grunnleggende ferdigheter handler om å bli fort ferdig.



En utfordring for skolen er at innholdet blir for abstrakt og generelt, og at det blir vanskelig for elevene å få øye på aktualitet. Løvlie (2013) peker på at den mening og hensikt elevene tillegger sine prestasjoner er avgjørende for deres motivasjon. Dette er det samme som mesterlæreteorien får fram gjennom sin oppmerksomhet rettet mot konsekvens av arbeid og innsats. Skolen trenger lærere som er fascinert av læreprosesser og ferdigheter, og vil være opptatt av å vise elevene hva de har lært, og hvilken betydning dette vil ha for deres framtid. Når deltagelse blir verdsatt, vil konsentrasjon og utholdenhet kunne styrkes. Lærere som forstår at ferdigheter også innehar en kunnskap, vil kunne hjelpe elever til en kraftfull refleksjon (Søndenå, 2004). Mangfoldighet er vesentlig i et verksted, fordi det ofte skaper de beste læringssammenhenger (Kvale, 2003). Møter dagens elever signaler om at mangfold og ulikhet ses som en ressurs i skolen? Om ikke så vil kanskje selve trangen til forbedring og kvalitet i ferdighetene langsomt forsvinne. Fellesskapets holdninger vil i stor grad legge forutsetninger for den enkelte elevs innstilling og ambisjoner. Derfor er ikke kvalitetsutvikling av ferdigheter kun en aktivitet inne i klasserommet. Det handler også om hvordan storsamfunnet ser på mangfold, ferdigheter og prestasjon.

## Avsluttende bemerkning

Med bakgrunn i denne litteraturstudien understrekes det at klasserommet som et lærende fellesskap, ivaretas og fremmes gjennom lærere som tydelig gir både innsats og resultat verdi og som understreker læring som en fellesaktivitet der elever kan få observere hverandre og lære av hverandre. Vi har pekt på at kvalitet i grunnleggende ferdigheter kan stimuleres gjennom refleksjon og en systematisk og gjennomtenkt tilbakemeldingskultur. Men det vil samtidig være av betydning at det å feile ses på som en hjelp til mer læring og ikke minst at det i klassefellesskapet både gis rom for og verdsettes forskjellighet, ulike mål og ulike mestringsnivåer. Ferdigheter er både å gjøre og å skape. Sentralt er derfor også evnen til å forestille seg. Forestillingsevne kan fremmes gjennom å leke med muligheter og forfølge egne ideer. Terping og øvelse når det gjelder grunnleggende ferdigheter må derfor settes inn i et skapende mulighetsrom. For å styrke en kvalitetsfremmende praksis i

arbeidet med de grunnleggende ferdighetene, framheves derfor en bred tilnærming slik at det ikke bare handler om å øve inn og bli ferdig. Viktig er det at opplæringen gir anledning til å være fri og skapende ut fra egne forutsetninger, samtidig som den hjelper elevene til å utvikle sitt eget skjerpene og kritiske blikk som drivkraft til forbedring.

## Referanseliste

- Aristoteles. (1999). *Den nikomakiske etikk*. Oslo: Bokklubben Dagens Bøker.
- Brunstad, P.O. (2007). Faglig klokskap mer enn kunnskap og ferdigheter. *Pacem 10(2)* 59–70.
- Dale, E.L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet. Om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Aurskog: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dale, E.L. & Øzerk, K. (2009). *Underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger*. Delrapport nr. 2. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Dale, E.L., Engelsen, B.U. & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform*. Sluttrapport. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Eikeland, O. (2014). Bricolage? En kunnskapsteoretisk drøfting av utviklingsarbeidets former og egenart. I: G. Bjørke, H. Jarning & O. Eikeland. *Ny praksis – ny kunnskap; om utviklingsarbeid som sjanger*. Oslo: ABM-media.
- Gjerustad, C., Waagene, E. & Salvanes, K.V. (2015). *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2014 – Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere* (NIFU-rapport nr. 3/2015). Oslo: NIFU.
- Hertzberg, F. (2012). *Grunnleggende ferdigheter – hva vet vi om skolenes praksis*. Trondheim: Akademika.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S. & Tomlinson, P. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06*. NF-rapport nr. 3/2010 Bodø: Nordlandsforskning.
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. (SMUL).

- Illeris, K. (2000). *Læring – aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget Freud og Marx*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. (2003). En præmoderne mesterlære i et postmoderne samfund? I K. Nielsen & S. Kvale. *Praktikkens læringslandskab. At lære gennem arbejde*. København: Akademisk forlag.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (2003). *Praktikkens læringslandskab. At lære gennem arbejde*. København: Akademisk forlag.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (Red.), (1999). *Mesterlære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nussbaum, M.C. (1995). *Känslans skärpa, tankens inlevelse*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag.
- Ottesen, E. & Møller, J. (Red.), (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet*. Rapport 37/2010. Oslo: NIFU STEP/Universitetet i Oslo.
- Polanyi, M. (1966, 2000). *Den tause dimensjonen*. Oslo: Spartacus forlag.
- Ramirez, J. (1995). *Skapande mening. En begreppsgenealogisk undersökning om rationalitet, vetenskap och planering*. Nordiska instituttet för samhällsplanering. Doktorgradsavhandling. Stockholm: Nordplan.
- Rødnes, K.A. & Gilje, Ø. (2018). Ti år med grunnleggende ferdigheter – hva vet vi, og hvor går vi? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 02(03) 201–213.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Ink., Publishers.
- Sennett, R. (2009). *Håndværkeren. Arbejdets kulturhistorie: Hånd og ånd*. Viborg: Forlaget Hovedland.
- Sigurjonsson, G. (2003). Fra mesterlære til skolestisk læring. I K. Nielsen & S. Kvale *Praktikkens læringslandskab. At lære gennem arbejde*. København: Akademisk forlag.

- St. Meld. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdanningsdepartementet.
- St. Meld. 28 (2015–2016). *Fag-Fordypning-Forståelse*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanningen*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læring og trivsel: Nye læreplaner*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

# Non-verbal samhandlingskompetanse i munnleg forteljarkunst

Av Kristin Aadland-Atkinson, høgskolelektor ved NLA Høgskolen og PhD-kandidat ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo.

## Samandrag

Artikkelen utforskar verdien av non-verbal samhandlingskompetanse, og munnleg forteljarkunst som ein veg inn til denne. Læreplanverket til kunnskapsløftet føreset arbeid med munnleg ferdigheit, både formidling, lytting og forståing. I møtet mellom forteljar og tilhøyrarar skjer det ein interaksjon mellom forteljar, forteljning og tilhøyrar, der verbal og non-verbal formidling og lytting står sentralt. I denne artikkelen vert dette møtet belyst med følgende problemstilling: Korleis kan ungdomar gjennom kurs i munnleg forteljning erfare og utvikla non-verbal samhandlingskompetanse? Artikkelen byggjer på intervju med fleirkulturelle elevar på niande trinn som er erfarne lyttarar, og som har teke del i eit forteljarkurs. Rundt 70 elevar deltok på kurset, og studien følgjer seks elevar, som er intervjuar i etterkant, både om kurset, og om tidlegare erfaringar med lytting til forteljning. Funn er analysert og drøfta i lys av sosiokulturell teori, og teori om munnleg forteljning, munnleg ferdigheit, retorikk og multimodalitet. Sentrale funn syner at elevane har eit medvit om munnleg forteljning som ein multimodal aktivitet, der non-verbale og verbale modalitetar utfyller kvarandre, og der forteljaren gjennom bruken av dei ulike modalitetane har ansvar for tilhøyraren si oppleving. På denne måten erfarer og utviklar elevane samhandlingskompetanse, gjennom arbeidet med den munnlege forteljninga.

Nøkkelord: Non-verbal samhandlingskompetanse, forteljarkunst, ungdom

## Abstract

The article explores the value of non-verbal interactive skills, and the art of oral storytelling as a way into these skills. The Norwegian curriculum (the Knowledge Promotion Reform) presupposes working on oral skills, both telling, listening and understanding. In the meeting between storyteller and listeners interaction happens between storyteller, story and listener, where verbal and non-verbal dissemination and listening is central. In this article this meeting is enlightened with a research question as follows: How can youths through a course in oral storytelling experience and develop non-verbal interactive skills? The article is based on interviews with multicultural youths in the ninth year in a lower secondary school in Norway. They are experienced listeners, and had just before the interviews taken part in a storytelling course. About 70 students participated in the course, and the study follows six students, who are interviewed in hindsight, both about the course, and about earlier experience with listening to storytelling. Findings are analyzed and discussed in the light of socio cultural theory and theory about oral storytelling, oral skills, rhetoric and multimodality. Central findings suggest that the students have awareness about oral storytelling as a multimodal activity, where non-verbal and verbal modalities complete each other, and where the storyteller through the use of the different modalities has the responsibility for the listener's experience. In this way, the students experience and develop interactive skills, through their work with oral storytelling.

## Introduksjon

Denne artikkelen handlar om utvikling av non-verbal samhandlingskompetanse i tileiing av munnleg forteljarkunst, med eit fokus på behovet for kompetent rettleiing. Omgrepet samhandlingskompetanse er vektlagt i Ludvigsen-utvalet sin rapport om endring av forståing av kompetanse i skulen (NOU 2015:8, 2015), som avgjerande for å kunna delta og bidra i eit demokratisk og mangfaldig samfunn. Ludvigsen-utvalet knyter den gjensidige interaksjonen i den munnlege situasjonen, til samhandlingskompetanse og

seier at elevane må læra samhandling i ulike munnlege sjangrar, og å reflektera over eigen munnleg kommunikasjon.

Munnleg ferdigheit vart teken inn som ein av fem grunnleggjande ferdigheiter i Læreplanverket for kunnskapsløftet, LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006, 2013, 2020) og skal arbeidast med i alle fag. Desse ferdigheitene er i rammeverket (Utdanningsdirektoratet, 2017) mellom anna vektlagde som sentrale i utvikling av sosiale relasjonar, og for å kunna delta på ulike arenaer i samfunnet. Elevane skal læra å meistra ulike språklege handlingar, samordna verbale ferdigheiter og andre delferdigheiter og «kunne lytte til andre og gi respons og være bevisst på mottakeren når en taler selv» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6). Munnleg ferdigheit vert definert som å kunna «skape mening gjennom å lytte, tale og samtale» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6).

I tidlegare læreplanar skal elevane etter andre trinn kunna «fortelle sammenhengende om opplevelser og erfaringer» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 6). Forteljing er her rekna som ein primærdiskurs – ein kvardagsdiskurs som elevlar lærer før skulestart (Aksnes, 2016). I rammeverket er det først og fremst på lågare trinn at forteljinga er nemnd som døme på munnleg ferdigheit (Aksnes, 2016). Eg argumenterer i denne artikkelen for at ungdom med samansett kulturell bakgrunn kan lære munnleg ferdigheit og dermed samhandlingskompetanse gjennom kurs i munnleg forteljarkunst. Dette byggjer på Bruner sitt argument om at narrativ kompetanse er noko ein må øva på gjennom heile skuleløpet, for å konstruera eigen identitet og finna ein plass i den kulturen ein skal vera ein del av (Aksnes, 2016; Bruner, 1997).

Studien eg refererer til her, følgjer ungdommar som er vane med å lytta til forteljing, og som tek del i eit forteljarkurs. Profesjonelle forteljarar var instruktørar og rettleiarar. Elevane konstruerte forteljingar basert på eigenopplevde hendingar, og fekk instruksjon og rettleiing både på innhald, form og formidling. Det empiriske materialet er intervju med nokre av elevane. Analysen fokuserer på form og formidling og delferdigheitene, som dei verbale ferdigheitene skal samordnast med (Utdanningsdirektoratet, 2017). Munnleg forteljing skjer utan andre hjelpemiddel enn eigen kropp og stemme, og dermed er det den non-verbale formidlinga som vert dei «andre delferdigheitene». Problemstillinga er difor:

Korleis kan ungdomar gjennom kurs i munnleg forteljning erfare og utvikla non-verbal samhandlingskompetanse?

## Munnleg forteljarkunst og kompetanse

Munnleg forteljning er ei eldgamal formidlingsform, og samstundes ei ny kunstform. I vesten har interessa for munnleg forteljning teke seg opp sidan slutten av 1900-talet (Dahlsveen, 2008; Pellowski, 1990). Ved fleire norske studiestader kan ein i dag, som del av dramafaget, studera munnleg forteljning. Fleire lever av å fortelja, og skulen har blitt ein arena for munnlege forteljarar.

Ein munnleg forteljar er her forstått som ein kunstnarisk utøvar som utan bok, og utan ordrett pugging, fortel ei forteljning, basert på folkedikting, litterær dikting, eigen fantasi, eller eiga erfaring (Dahlsveen, 2008; Pellowski, 1990). Ein nedskrivne tekst kan – men må ikkje – liggja til grunn for forteljinga. Innlæring skjer gjerne gjennom ulike øvingar der fokus ligg på å læra sekvensane i forteljinga i form av indre bilete av landskap, karakterar og hendingar. Det er desse bileta, som skal formidlast vidare – verbalt og non-verbalt (Samset, 2010). Når utgangspunktet er eigenopplevde forteljingar, vert utval av innhald og oppbygginga av forteljinga ein endå større del av forarbeidet.

Svenkerud (2013) konkluderer med at elevar som reflekterer over arbeid med munnlege presentasjonar har lite fokus på lyttarrollen. Elevane er opp-tekne av stemmebruk og kroppsspråk, med fokus på eigen framtoning. Lytting tyder for elevane å følgja med, og presentasjonen si form og formidlaren sitt ansvar for å få lyttarane til å følgja med er ikkje poengtert i rettleiinga lærarane tilbyr. Svenkerud argumenterer for at den munnlege presentasjonen er ein kompleks prosess, og for å få til samhandling treng elevane «kunnskap om innhald, form, kommunikativ kompetanse og retoriske ferdigheter» (2013, s. 12). Studien antyder at lærarar ikkje vektlegg den munnlege ferdigheita nok i rettleiinga av elevane sine munnlege presentasjonar, og med dette også lyttinga. Lytting er ein vesentleg del av den non-verbale samhandlingskompetansen, og munnleg ferdigheit og lytting inkluderer performativ kompetanse i å få den andre til å følgja med.



Med utgangspunkt i problemstillinga vil eg i det følgjande konstruera eit teoretisk rammeverk, der munnleg forteljing vert sett i lys av sosiokulturell teori, og teori og forskning om munnleg forteljing, munnleg ferdigheit, retorikk og multimodalitet. Vidare kjem ei utgreiing av metode. Under overskrifta funn og drøfting presenterer eg tre hovudfunn, og drøftar desse mot teori og forskning, før eg konkluderer.

## Teoretisk rammeverk

### *Forteljing, erfaring og samkonstruksjon*

Alle forteljingar byggjer på erfaringar. Erfaringane kan vera forteljaren sine egne, eller gjort til forteljaren sine gjennom forteljing (Benjamin, 1969). For at ei rekkje hendingar skal bli ei forteljing, må hendingane knytast saman med eit opplevd årsaksforhold (Bruner, 1986). Gjennom ein narrativ tenkemåte organiserer me erfaringane våre som forteljingar for å skapa samanheng og mening i det me erfarer. Dette skjer allereie frå me er små (Bruner, 1986; Vygotsky, 2004).

I ei eg-forteljing, er forteljaren sjølv protagonist. For å finna interessante forteljingar arbeider ein gjerne med teknikkar for å velja ut minne som kan gjevast ein forteljingsstruktur og bli ei forteljing (Dahlsveen, 2014). Når konstruksjon av mening skjer i ei gruppe, med rettleiing, kan ein seia at læring skjer som ein sosial prosess, saman med signifikante andre, i den nærmaste utviklingssona – dit individet kan strekkja seg med støtte frå signifikante andre (Vygotsky, 1978). Ein slik prosess kan me kalla samkonstruksjon (Van der Veer & Valsiner, 1988). I vårt tilfelle skjer det ei utvikling av ei personleg forteljing i ei gruppe, og med rettleiing. Forteljingane byggjer på personlege minne, men vert konstruerte i eit fellesskap. Trass i samkonstruksjonen vert forteljinga ståande som forteljaren si. Ifølgje Benjamin, vil likevel den som lyttar ta del i erfaringane som vert fortalde.

*Munnleg forteljing som multimodal, performativ og ein retorisk ferdigheit*

Mennesket kommuniserte med kropp og stemme før talespråket vart utvikla, og barnet kommuniserer slik før det utviklar språket (Säljö, 2006; Vygotsky, 1978). Seinare utfyller gestar og stemmebruk talespråket og er del av den munnlege handlinga, for born og vaksne (Olson, 2006). Når den munnlege forteljinga skal framførast, vert det ei performativ handling, der ulike modalitetar vert brukte i samhandlinga med tilhøyrarar, og med forteljinga som ligg til grunn (Bauman, 1986; Lwin, 2010, 2016, 2017; Swann, 2002; Aadland, 2016). Verbale (ord, uttrykksformer), vokale (stemme, tonefall, trykk) og visuelle modalitetar (gestar, ansiktsuttrykk) vert nytta i performativ iscenesetjing av karakterar og handling (Swann, 2002). Dei kan også nyttast for å styra tilhøyrarane si meiningsdanning (Lwin, 2010), forklara vanskelege ord (Lwin, 2016), eller i samkonstruksjon av forteljing mellom forteljar og tilhøyrarar (2017). Aadland (2016) studerer korleis ein forteljar bruker verbale, vokale og visuelle trekk til å invitera førsteklassingar inn i ei performativ samhandling med henne og forteljinga. Samhandlinga er situasjonsbestemt, og skjer innanfor det som Bauman (1986) kallar «the narrative event»: forteljarsituasjonen.

Den situasjonsavhengige munnlege situasjonen gjer det vanskeleg å skilja talaren frå budskapet (Høisæter, 1997; Olson, 2006; Ong, 1990). Alt frå påkledning til stemme, mimikk og gestar påverkar tolkinga av det språklege innhaldet, og talaren vert meir sårbar for kritikk. Dette kan vera ei forklaring på at det munnlege har fått liten plass i skulen, og at lærarar vegrar seg for å gje respons på form i munnlege presentasjonar (Aksnes, 2016). For den munnlege forteljaren inneber denne nærleiken at ho må kunna stå for forteljinga, og det ligg i tillegg eit ansvar hos forteljaren for å «lytta» til tilhøyrarane og passa på at dei er med (Aadland, 2016; Nesje, 2004). Denne lytinga er ein del av den performative forteljarkompetansen.

Ei performativ munnleg forteljing, slik det er forstått her, er ein planlagt situasjon. Det ligg ein plan bak mykje av både verbal og non-verbal handling i forteljarsituasjonen. Difor kan ein samanlikna den munnlege forteljar-kunsten med den munnlege talen, eller talekunsten, som retorikken omhandlar (Andersen, 2000; Bakken, 2009; Liset, 2002). Likevel held samkonstruksjonen fram i interaksjonen med tilhøyrarane (Aadland, 2016, Aadland-Atkinson og Stuedahl, 2020).

Sentralt i retorikken står at ein skal overtyda tilhøyraren (Bakken, 2009). Dette krev planlegging. Arbeid med språk, som også krev tid og planlegging, er avgjerande for nettopp å læra retoriske ferdigheiter (Aksnes, 2016). I den munnlege forteljarsituasjonen skal forteljaren overtyda gjennom å formidla og stimulera indre bilete og engasjement for forteljinga si (Dahlsveen, 2008; Samset, 2010; Sturm, 2008). Gjennom planlagde verbale og non-verbale uttrykk, får ein fram både handlingsforløpet, og det som skal til for at tilhøyraren skal få ei kjensle av å dela erfaringane som vart formidla (Benjamin, 1969).

Actio i retorikken – framføringa av talen – er nettopp arbeidet med det non-verbale. I retorisk teori finst det detaljerte utgreiingar av ulike gestar, mimikk og stemmeintonasjon som skal uttrykka ulik mening (Andersen, 2000; Bakken, 2009). Eg vel i analysen å bruka omgrepet *visuell modalitet* om det som har med actio, kroppsspråk, gestar og mimikk å gjera, og *vokal modalitet* om det som har med stemme, intonasjon, pause med meir. Dette er i tråd med analysane til Swann (2002), Lwin (2010, 2016, 2017) og Aadland (2016).

Lwin (2016) føreslår at forteljaren ved medviten bruk av verbale, visuelle og vokale modalitetar held tilhøyraren fast i forteljaropplevinga på ein annan måte enn ved verbal forklaring, som kanskje oftare førekjem i høgtlesings-situasjonar. Avhengig av korleis forteljar og forteljing treff tilhøyraren, kan tilhøyraren oppleva å leva seg inn på ein slik måte at oppleving av tid og rom vert endra (Kuyvenhoven, 2009; Sturm, 1999, 2000, 2002). Dette er individuelle og situasjonsbundne opplevingar, som kan knytast til det spesifikke møtet mellom forteljar, forteljing og den einskilde tilhøyraren. Ei oppleving av innleving, kan gjera noko med elevane sitt engasjement for forteljing. Forteljarar som vart intervjuva om erfaringar med å fortelja for yngre skuleelevar (Aadland, 2009), opplevde at elevar kunne koma bort til dei og fortelja att forteljingar som dei hadde høyrte, lang tid etter ei forteljarstund. Dette tyder på at engasjement for forteljing, og erfaringa tilhøyraren sit igjen med, kan knytast til den performative kompetansen til forteljaren.

## Metode, kontekst og informantar

Med ei fenomenologisk tilnærming (Postholm, 2005; Vettenranta, 2005) studerer eg munnleg forteljing slik det utspelar seg i ein norsk ungdomsskule, frå elevane sin ståstad. Skulen er ein kombinert barne- og ungdomsskule, som har hatt fast avtale med forteljar sidan før desse elevane starta skulegangen. Elevane i studien har lang erfaring med å lytta til forteljingar. Dei har nyleg lært å fortelja sjølve, gjennom eit forteljarkurs som enda med ei framsyning, der dei fortalde eigenopplevde forteljingar. Kurset var arrangert av skulen og fire forteljarinstruktørar. Elevane var 15 år gamle og hadde blanda kulturell bakgrunn. Eg hadde før kurset informert om forskingsprosjektet på eit foreldremøte, og delt ut skriftleg informasjon med samtykkeerklæring, som foreldra signerte der og då. Prosjektet er godkjent av NSD.

Forteljarkurset varte i fire fulle, samanhengande skuledagar. Det enda med felles framsyning for medelevar, foreldre og lærarar den siste kvelden. Det var omlag 70 elevar på trinnet. Gjennom kursdagane og framsyninga var gruppa delt i to. Etter ein introduksjon med arbeid for å finna minne som skulle bli til forteljingar, vart dei delt i mindre grupper etter tema. Under framsyninga gjekk kvar gruppe samla opp på scenen, men elevane fortalde enkeltvis for eit relativt stort publikum.

Gjennom kurset følgde eg først den eine halve gruppa, og deretter ei temagruppe på ti elevar. Eg hadde ein tilnærma ikkje-deltakande observatørrolle (Fangen, 2010), gjennom kurset og påfølgjande framsyning. Intervju av seks av dei ti elevane i temagruppa utført eit par veker etter gjennomført kurs og framsyning dannar datagrunnlag her. Intervjupersonane har som eit ledd i anonymiseringa fått fiktive namn. Dei som er intervjuar er tre jenter: Naheed, Isa og Samira, og tre gutar: Caalim, Jasin og Rebin. Dei fleste av intervjupersonane hadde gått på skulen frå starten, medan nokre hadde kome til undervegs.

Intervjuet var semistrukturert med ein tematisk inndelt intervjuguide, med rom for improvisasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervju vart haldne i grupperom tilknytt klasserommet til elevane, og kvart intervju varte i 12–20 minutt. Eg transkriberte intervjuar ved bruk av eit enkelt system med elipseteikn for pausar, og elles talegjengjeving på tilnærma bokmål, fordi

dette er nærare elevane sitt talemål. I analysen har eg teke utgangspunkt i transkripsjonane, og gått tilbake til lydopptak for å sjekka for uklarheiter.

## Sentrale funn og drøfting

Gjennom gjennomlesingar og koding av intervju har tre funnkategoriar skilt seg ut som sentrale for å belysa korleis ungdom kan erfare og utvikla non-verbale modalitetar og samhandlingskompetanse gjennom kurs i munnleg forteljning: Forståing av vokale og visuelle modalitetar, forståing av førebuing og rettleiing, og forståing av ansvaret for å få med seg tilhøyraren. I det følgjande vil eg analysera og drøfta samanheng mellom data og teori under kvar kategori.

### *Forståing av vokale og visuelle modalitetar*

Elevane i forteljarkurset øvde på å samordna visuelle og vokale modalitetar med verbale modalitetar, gjennom praktisk øving og rettleiing. I forteljning, som i retorikk og annan performativ kunst, arbeider ein medvite med det non-verbale som ein del av den naturlege kommunikasjonen. Om elevane beherskar denne samankoplinga når dei fortel sjølve er ikkje studert her, men me ser at dei reflekterer over samanhengen.

På spørsmål om kva som kjenneteiknar ein god forteljar, vektlegg alle informantane dei visuelle og vokale modalitetane. Jasin framhevar at forteljaren må ha gode og gjennomtenkte rørsler. Han fortel at han har erfart at gestar kan illustrera det som vert sagt, og syner at han har forstått samanhengen mellom visuell og verbal modalitet:

- Du vet ... når jeg hører på en mann fortelle en fortelling, så pleide jeg ikke å merke at han beveger seg og sånt (...) Men etter fortellerkurset, så begynte jeg å legge merke til de bevegelsene.

Han fortel vidare at gestar kan forstyrra, dersom dei ikkje høver saman med det som vert sagt, og at han har byrja å leggja merke til dette hos andre, og hos seg sjølv, i ulike samanhengar.

Intervjupersonane bruker ulike uttrykk for å forklara det visuelle og det vokale. Isa framhevar at tonefallet og kroppsspråk er viktig. Rebin snakkar om å ha «bevegelse i kroppen». Det gjer også Naheed. Ho knyter rørsla til det å kunna forteljninga godt, og leva seg inn når ein fortel.

Caalim syner at visuell og vokal modalitet både skal utfylla det verbale, og levandegjera forteljninga:

- ... man skal bevege litt på seg når man forteller. Gjøre historien levende – ikke bare snakk, snakk, snakk, så alle begynner å sovne ... kjedelig.

Alle dei tre modalitetane har vore vektlagde i rettleiinga. Likevel synest intervjupersonane jamt over mest opptekne av særleg den visuelle modaliteten, men også den vokale. Det kan tyda på at desse var mindre kjende for dei enn den verbale modaliteten, og at erfaringar frå kurset førte til nye refleksjonar rundt det som var nytt. Ungdomane stadfestar ei forståing av det non-verbale som ein naturleg del av den verbale formidlinga, både i kvardagsleg kommunikasjon som ein naturleg del av verbal utvikling, og i den planlagde forteljninga, eller *actio*. Dei har erfart kor viktig det er at det verbale og det non-verbale jobbar saman, og at det påverkar den erfaringa den einskilde tilhøraren sit igjen med – både i forteljning og anna munnleg samhandling.

Den medvitne bruken av verbale, visuelle og vokale modalitetar saman kan slik elevane uttrykker det, støtta forståinga av det som vert formidla. Dette kan me sjå i samheng med teori om samkonstruksjon av meining av narrativ og av samhandlingssituasjon, som kan bidra både til ei sams oppleving og ei individuell forståing. Dette er støtta av mellom andre Aadland-Atkinson og Stuedahl (2020) som studerer korleis førsteklasingar snakkar om, og hugsar forteljninga etter ei forteljarstund. Det einskilde barnet si deltaking og interaksjon med forteljar og forteljning gjennom verbale, visuelle og vokale modalitetar, synest å vera med på å fremja forståinga og konstruksjonen dei sit igjen med, som dei seinare formidlar i intervjusituasjonen.

### *Forståing av førebuing og rettleiing*

Den munnlege forteljninga er som den retoriske talen og annan performativ kunst, ei planlagd framføring. Fleire av intervjupersonane fekk gjennom forteljarkurset syn for arbeidet bak det å fortelja bra. Gjennom erfaring synest

dei å ha fått innsikt i performativ munnleg forteljning som ein situasjon som skal røra og, som retorikken seier det, overtyda tilhøyraren.

Isa løftar fram at forteljaren må gjera meir enn det ser ut til. Ho fekk ei aha-oppleving då ho erfarte dette på kurset:

- Når man forteller selv føler man hvor vanskelig det egentlig er

Naheed seier at forteljaren må

- ... kunne fortellingen veldig godt. Kan du ikke den, så er det ikke vits i å fortelle en gang. Siden du må fortelle med følelser ... du må fortelle bra. Så ... publikum liksom forstår det.

Jasin framhevar at ein god forteljar bruker dei ulike modalitetane, og førebur seg grundig:

- Jeg trodde før at man skal sitte og fortelle noe, fra... fra... noe som man har hørt fra før av... Men det er ikke det. Du må øve og så må du... på en måte få med publikum.

Publikum får ein med seg ved at ein «beveger seg og sånt». Dei visuelle og vokale modalitetane vert såleis også ein viktig del av det ein øver på, og får rettleiing på.

På spørsmål om kva som gjer ei forteljning god, svarar Samira:

- Egentlig fortelling ... den som forteller (...) hvordan stemmebruk og kropps- ... hvordan du bruker kroppen og sånne ting.

Caalim svarar at forteljning blir bra ved at historien er bra, men også:

- Hva de snakker om og hvordan ... jeg syns stemmebruk. For meg så er det stemmebruk, da, det er det jeg syns er bra.

Her bringer begge inn eit lag til: ved å bruka visuelle og vokale gjer forteljaren forteljinga god. Dette framhevar nærleiken mellom munnleg forteljning og forteljaren. Forteljaren og forma gjer, saman med innhaldet, forteljinga spennande.

Alle intervjupersonane snakkar positivt om kurset dei har delteke på. Dei synest samde om at det var nyttig å fortelja mange gonger, og å få tilbakemeldingar på forteljinga. Fleire seier at det var lettare å fortelja for forteljarane enn for medelevarane. Noko av det siste dei gjorde på kurset, var å få individuelle tilbakemeldingar frå forteljar, i einerom. Dette framheldt alle som positivt og lærerikt, sjølv om ikkje alle var sikre på om dei hadde hugsa alt då dei stod på scenen.

Caalim fekk særleg utbyte av å fortelja for forteljaren. Han fekk innsikt i korleis øving med respons på både innhald og utføring, vart effektiv:

- før pleide bare lærerne å si (...) «du må snakke foran speilet» (...) Og det trodde jeg ikke hjalp, så jeg pleide bare å lese noen ganger (...) Så jeg lærte at for å øve skikkelig må du presentere den for noen andre.

Naheed ser også verdien av førebuing for å meistra dei ulike modalitetane:

- Dette gikk jo mer på selvtillit (...) Har du selvtilliten så kan du fremføre hva som helst foran hvem som helst.

Svenkerud etterspør lærarinstruksjon og deira rettleiing på elevens formutvikling. Når Caalim viser til lærarane som bad dei gå heim og «snakke foran speilet», kan det også sjåast som eit uttrykk for at rettleiing på form ikkje skjer, men at form blir eleven sitt eige ansvar. Det som vart avgjerande for han var å fortelja for andre, og få respons i situasjonen og tilbakemelding etterpå. Ved den erfaringa lærte han også at øving hjelper. Aksnes hevdar at nærleiken mellom talar og budskap kan gjera det vanskeleg for lærarar å gje tilbakemelding på form. Med utgangspunkt i at desse elevane fortel eigenopplevde forteljingar, kan ein tenkja seg at bandet mellom talar og budskap vert ekstra sterkt. Elevane i studien har som gruppe og einskildindivid fått rettleiing både på form og innhald. Dette kunne tenkjast å vera ekstra sårbart, sidan instruksjon på innhald også tyder omarbeiding av eigne minne. Elevane gir likevel uttrykk for at dei sette pris på den individuelle rettleiinga undervegs. Dei seier denne også gjorde det lettare å stå på scenen med tryggleik og sjølvtilit for det dei skulle prestera. Det kan ha hatt noko å seia for opplevinga at instruksjonen kom frå personar som dei kjende som gode forteljarar. Forteljarane er profesjonelle, og kjende med kva som trengst av øving



og tilbakemelding for å prestera på scenen, og det veit elevane. Det kan også vera at vekslinga mellom den individuelle og gruppevise rettleiinga undervegs er ei årsak til den gode opplevinga. Hos fleire av intervjupersonane synest rettleiinga å ha ført til refleksjonar som også gjorde dei kritiske til eigen prestasjon på scenen. Dermed kan dei sjølve bidra til eiga vurdering av form, og ein kan unngå noko av det vanskelege i å gje respons.

### *Forståing av ansvaret for å få med seg tilhøyraren*

Den gjensidige lyttinga mellom forteljar og tilhøyrar er eit viktig element ved munnleg forteljarkunst, og eit uttrykk for den samhandlinga som skjer. På ulikt vis vektlegg alle informantane forteljaren sitt ansvar for å leva seg inn i forteljinga for å få tilhøyraren med seg inn. Caalim si utsegn om å røra på seg og gjera forteljinga levande og fortelja bra for å unngå at det berre blir snakk, er eit døme. Også Rebin snakkar om tilhøyraren:

- Vi lærte (...) hvordan vi skal bevege kroppen vår. Så vi må ... gjør ... gjøre at de andre ... føler seg inni vår historie ...

Bruken av dei ulike modalitetane vert avgjerande for å få med seg tilhøyraren.

To intervjupersonar framhevar blikkontakten som viktig. Caalim seier:

- Han [forteljaren] har bra sånn der øyekontakt med alle andre, på publikum...

Naheed seier at ein god forteljar greier å

- se i hver og en av dems øyne på en eller annen rar måte, og få dem med, bare sånn

Slik kan forteljaren sikra kontakten med tilhøyrarane, få dei til å kjenna seg inkluderte, sjå etter reaksjonar, og respondera på desse i den vidare forteljinga.

Ansvaret forteljaren har er også framheva når Samira seier:

- Hvis det liksom blir litt kjedelig, så bare hører jeg på men ikke ser liksom, bare hører, og så etterpå, hvis det kommer noe spennende, så begynner jeg å følge med litt mer ...

Når det gjeld rollen som tilhøyrarar, er det også fleire som nemner at dette kjem an på forteljaren og forteljinga. Det er lettare å lytta når det er spennande: Når forteljaren og forteljinga engasjerer. Då er det fleire av dei som ser for seg det som skjer. Caalim uttrykkjer det slik:

- Jeg får historien liksom inn i hodet mitt.

Intervjupersonane har erfart at lytting, det å vera stille og ikkje forstyrra forteljar eller medelevar, er viktig. På spørsmål om kva som er viktig å tenkja på som tilhøyrar, kjem Jasin inn på tilhøyraren sitt ansvar i relasjonen.

- Å være stille ... Og virke interessert. Fordi at, på en måte, hvis alle virker sånn uinteressert, så de følger ikke med og sånt ... og.. han som forteller eventyret sitter og forteller, så mister han på en måte litt sånn selvtillit

Naheed framhevar i tillegg:

- Bare være inni fortellingen. Ha hodet klart til å forestille deg noe, rett og slett ...

Som tilhøyrar har ein altså sjølv eit ansvar for interaksjonen og for å koma inn i forteljinga, og leggja til rette for eiga innleving og dermed deltaking i samhandling. Denne sida var ikkje særleg fokusert under kurset, så det er sannsynleg at svara dei har gjeve er basert på deira erfaring med vektlegging av lytting, som tilhøyrarar i forteljarstundene med forteljarane.

I retorisk teori er talaren sitt ansvar for å overtyda tilhøyraren vektlagd. Forteljar-teori har fokus på å skapa dei indre bileta for såleis å dra tilhøyraren inn i forteljinga, gjerne slik at oppleving av tid og rom vert oppheva. Gjennom erfaringane ved å lytta har fleire av intervjupersonane erfart å få slike indre bilete, men også at oppleving av innleving er skøyr. Med erfaring frå forteljar-kurset har dei forstått kor viktig engasjement og innleving, gjennom mellom anna dei visuelle og vokale modalitetane er, for opplevinga

tilhøreren har under forteljinga, og kva erfaringar dei sit igjen med etterpå – ikkje berre sjølv lytteerfaringa, men dei erfaringane som ligg bak, og som er delte gjennom forteljinga. Interaksjonen mellom forteljar og tilhøyrar, ved bruk av dei ulike modalitetane, er undersøkt av fleire gjennomgatte studiar, mellom anna hos yngre born av Aadland (2016).

## Konklusjon

I denne artikkelen prøver eg å svara på korleis ungdom gjennom kurs i munnleg forteljing kan erfa og utvikla non-verbal samhandlingskompetanse. Visuelle og verbale modalitetar, saman med den verbale modaliteten, inngår i talaren og tilhøreren sin samhandlingskompetanse. Forteljinga er, med utgangspunkt i både Benjamin, Vygotsky og Bruner, uttrykk for erfaringar, samstundes som erfaringane vert gjevne vidare til mottakar gjennom forteljarsituasjonen. Me har eit naturleg driv for å fortelja, men me treng å læra den narrative diskursen. Når forteljinga blir framført munnleg, vil det non-verbale alltid vera med, som ein del av denne diskursen.

Ungdomane som deltok på forteljarkurset hadde alle erfaring som tilhøyrarar av munnleg forteljing. Gjennom kurset fekk dei erfaring med konstruksjon av forteljing og med framføring av ei personleg forteljing. Dei har også erfart korleis visuell modalitet og vokal modalitet utfyller, utdjupar og forsterkar det verbale og gir rom for å forsterka opplevinga av ei forteljing. Dei har vidare erfart verdien av kompetent rettleiing i planleggingsprosessen, og dei har erfart kor viktig det er å lytta til tilhøreren og få denne med seg. Dermed kan me seia at gjennom erfaring med rettleiing og utprøving i prosessen med å utvikla forteljarframsyning i eit kurs, har ungdomane også fått erfaring med og utvikla non-verbal samhandlingskompetanse.

Rettleiinga i forteljarkurset vart gjeven av profesjonelle forteljarar som kan faget sitt, og som veit noko om kva som fungerer når ein til dømes skal øva. Lærarar si rettleiing på forma i munnlege presentasjonar har vore etterlyst, og det har vorte stilt spørsmål ved om nærleiken mellom talar og budskap i ein munnleg læresituasjon gjer det vanskeleg å gje konstruktive tilbakemeldingar. Kanskje er det kunnskap om omfanget av munnleg ferdigheit, og rettleiing på denne som manglar i skulen? Med støtte i Bruner, så treng

elevane opplæring i den narrative diskursen. Det gjeld truleg også annan munnleg diskurs, og dette vil difor vera relevant for framtidig lærarutdanning.

Ludvigsen-utvalet framhevar samhandlingskompetanse som ein viktig del av munnleg kompetanse, og i rammeverket for grunnleggjande ferdigheiter er lytting og medvit om tilhøyraren tekne med som ein del av den munnlege ferdigheita. Med aukande omfang av munnlege framføringar i skulen kan ein ikkje forventa slike prosessar som eit forteljarkurs er, kvar gong. Det er likevel grunnlag for fleire studiar i korleis gje rettleiing på munnleg ferdigheit. Og det ville vera interessant å gå vidare med dei erfaringane om nærleik og rettleiing som har blitt skisserte her, og sjå om noko av dette kunne overførast til arbeid med munnleg ferdigheit – og samhandlingskompetanse.

## Litteratur

- Aksnes, L.M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I: K. Kverndokken (red.). *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på. Om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Andersen, Ø. (2000). *I retorikkens hage (3 utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, J. (2009). *Retorikk i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bauman, R. (1986). *Story, performance, and event: Contextual studies of oral narrative* (bd. 10). Cambridge: Cambridge University Press.
- Benjamin, W. (1969). *Illuminations*. London: Vintage Books.
- Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Dahlsveen, H. (2008). *Innføringsbok i muntlig fortellerkunst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahlsveen, H. (2014). Fellesskapet og estetikken løfter minnet. Den personlige fortellingen i voksenopplæringen. *Drama. Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 51(01), 50–54.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Høisæter, S. (1997). Soga om Abraham og Isak – forteljaren vert sett på prøve. *Norsklæreren: tidsskrift for språk og litteratur*, 21(5), 13–21.
- Kuyvenhoven, J. (2009). *In the presence of each other: a pedagogy of storytelling*. Toronto: University of Toronto Press.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Liset, M.S. (2002). *Fem faser fortellerkunst. Et forsøk på retorisk begrepsliggjøring av en fortellerpraksis*. (Hovedfagsoppgave). Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Lwin, S.M. (2010). Capturing the dynamics of narrative development in an oral storytelling performance: A multimodal perspective. *Language and Literature*, 19(4), 357–377.  
<https://doi.org/10.1177/0963947010373029>
- Lwin, S.M. (2016). It's story time!: exploring the potential of multimodality in oral storytelling to support children's vocabulary learning. *Literacy*, 50(2), 72–82.
- Lwin, S.M. (2017). Narrativity and creativity in oral storytelling: Co-constructing a story with the audience. *Language and Literature*, 26(1), 34–53.
- Nesje, S.B.Ø. (2004). *“Å lytte med det tredje øret”: en muntlig fortellers refleksjon over egen praksis* (Hovedfagsoppgave). Trondheim: NTNU.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole — Fornylse av fag og kompetanser*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Olson, D.R. (2006). Oral discourse in a world of literacy. *Research in the Teaching of English*, 41(2), 136–143.
- Ong, W.J. (1990). *Muntlig och skriftlig kultur: teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Anthropos.
- Pellowski, A. (1990). *The World of Storytelling*. Bronx N.Y.: The H.W. Wilson Company.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Samset, H. (2010). *Bibelfortellerboka : kino i hodet til barn og unge*. Oslo: Verbum.
- Sturm, B.W. (1999). The enchanted imagination: Storytelling's power to entrance listeners. *School Library Media Research*, 2(6), 1–21.

- Sturm, B.W. (2000). The “storylistening” trance experience. *Journal of American folklore*, 113 (449), 287–304. DOI: 10.2307/542104
- Sturm, B.W. (2002). Lost in a Story: Modeling Storytelling and Storylistening. I: I. M. Blayer & M. Sánchez (red.). *Storytelling: interdisciplinary & intercultural perspectives*. New York: Peter Lang.
- Sturm, B.W. (2008). The process of sharing stories with young people. *Knowledge Quest*, 36(5), 12–18.
- Svenkerud, S. (2013). «Ikke stå som en slapp potet» – elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge*, 7(1), (Art. 2, 16 sider). DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.1109>
- Swann, J. (2002). A Man Amongst Men: The Intersection of Verbal, Visual, and Vocal Elements in an Oral Narrative. I: I. M. Blayer & M. Sánchez (red.). *Storytelling: interdisciplinary & intercultural perspectives*, (145–161) New York: Peter Lang.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper : om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Utdanningsdirektoratet. (2006, 2013, 2020). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Henta frå <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1988). Lev Vygotsky and Pierre Janet: On the origin of the concept of sociogenesis. *Developmental Review*, 8(1), 52–65. [https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/0273-2297\(88\)90011-1](https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/0273-2297(88)90011-1)
- Vettenranta, S. (2005). En fenomenologisk reise inn i de unges livsverden. I M. B. Postholm (red.). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (159–175) Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(1), 7–97.
- Aadland-Atkinson, K. & Stuedahl, D. (2020). Elements of fairy tales and co-construction of meaning. Under utarbeiding.

- Aadland, K. (2009). Motivasjon til å forstå og bruke språket. Språkutvikling gjennom munnleg forteljing. *Artikkelsamling. Rapporter, prosjektpresentasjoner og artikler utgitt i forbindelse med konferansen Skapende læring 2009*. Oslo: Musikk i skolen.
- Aadland, K. (2016). The Performative Relation Between Storyteller, Story, and Children. I: O. Erstad, Kumpulainen, K.; Mäkitalo, Å.; Schrøder, K.Ch.; Pruulmann-Vengerfeldt, P.; Johannsdottir, T. (red.). *Learning across Contexts in the Knowledge Society* (s. 61–84). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers. Doi: 10.1007/978-94-6300-414-5\_4





# Lærerenes rolle og elevens medvirkning i den spesialpedagogiske tiltakskjede

Av Lise Øen Jones, førsteamanuensis ved Universitetet i Bergen og førsteamanuensis II ved NLA Høgskolen og Elisabeth Hesjedal, førsteamanuensis ved Universitetet i Bergen

## Sammendrag

Artikkelen undersøker lærerens rolle i den spesialpedagogiske tiltakskjeden og videre hvordan elevens medvirkning kan inkluderes i denne prosessen. Tiltakskjeden består av seks faser hvor lærerens rolle er særlig viktig i første, femte og sjette fase. Med utgangspunkt i Lindensjö & Lundgrens (2000) begreper formulering- og realiseringsarenaen, vil vi gjennom et litteratursøk undersøke hva sentrale dokumenter og forskning sier om lærerens rolle og ansvar i den spesialpedagogiske tiltakskjede. Formuleringsarenaen handler om intensjoner og føringer i eksempelvis offentlige styringsdokumenter, mens realiseringsarenaen viser til hvordan disse intensjonene blir iverksatt. I diskusjonsdelen brukes en modell inspirert av Lindensjö og Lundgren (2000) som en analytisk linse for å diskutere artikkelens problemstilling sammen med resultater fra litteratursøket. Våre funn viser at lærernes rolle og ansvar, og elevens medvirkning i liten grad er løftet frem i tiltakskjeden. Resultatet viser at fokus i utvalgte dokumenter og forskningslitteratur har vært/er mer rettet mot saksgang og prosedyrer enn mot lærers rolle, ansvar og barns medvirkning i denne prosessen.

Nøkkelord: spesialpedagogiske tiltakskjede, lærerrollen, elevmedvirkning

## Abstract

The present study examines the teacher's role in the chain of actions in special education, and furthermore how the pupil's participation can be included in this process. The chain of actions in special education consists of six phases, where the teacher plays a particularly important role in the first, fifth and sixth phase. Using the concepts from Lindensjö & Lundgren (2000), the area of formulation and realization we will use a literature search to get an overview of central policy documents and research on how the teacher's role and responsibility in the chain of actions in special education is described. Whereas the area of formulation describes intentions and guidelines of e.g. policy documents, the area of realization describes how these intentions are implemented. In the discussion we use a model inspired by Lindensjö & Lundgren (2000) as an analytical lens to discuss our research questions together with findings from our literature search. Our findings show that the teachers' role and responsibilities and the pupils' collaboration only to a small extent have been made evident in the chain of actions. In the documents that describe the teacher's role, we find that the focus is primarily on proceedings and procedures rather than on the teacher's responsibility and role in the chain of actions. Student's participation in this process is also given little attention.

Key words: special education, chain of actions, teacher's role, pupil's participation

## Introduksjon

Gjennom våre utdanninger og erfaringer fra PP-tjenesten, skole og barnevern, tenker vi i tråd med Biesta (2013) at skole er mer enn bare fokus på prestasjoner med faglig kunnskap som mål. Skole dreier seg også om livet i og rundt den enkelte lærer og elev. For å følge opp sentrale retningslinjer i læreplanen og i Opplæringsloven (1998) må skolen og lærere ta hensyn til elevenes grunnleggende behov gjennom å gi en tilfredsstillende opplæring som sikrer trygghet og læring. For å imøtekomme dette, må læreren være

bevisst sitt ansvar. Målet med artikkelen er å løfte frem lærerens rolle i grunnskolen og ansvaret en har for å identifisere og følge opp elever som har rett på spesialundervisning etter § 5–1 i Opplæringsloven (1998) i forbindelse med den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Det overordnede forskningsspørsmålet for artikkelen er: *Hva er lærerens rolle og ansvar når det gjelder å følge opp elever som har rett på spesialundervisning?* Vi har også inkludert elevens stemme og følger opp med forskningsspørsmålet: *Hvordan kan elevens rett til medvirkning ivaretas i denne prosessen?* Ifølge Herlofsen (2014) eksisterer det svært lite forskning om læreren som aktør i tiltakskjeden og elevens rett til medvirkning i prosessen. Med utgangspunkt i Lindensjö & Lundgren (2000) begreper formulering- og realiseringsarenaen, vil vi gjennom et litteratursøk undersøke hva sentrale dokumenter og forskning sier om lærerens rolle og ansvar i den spesialpedagogiske tiltakskjede. Formuleringensarenaen handler om intensjoner og føringer i eksempelvis offentlige styringsdokumenter, mens realiseringsarenaen viser til hvordan disse intensjonene blir iverksatt. I diskusjonsdelen vil vi bruke en modell inspirert av Lindensjö og Lundgren (2000) som en analytisk linse for å diskutere artikkelens problemstilling sammen med resultater fra litteratursøket.

Alle elever i Norge har rett og plikt til 10-årig grunnskole (Opplæringsloven, 1998, § 2–1). Skolen har ansvar for å møte eleven der de er, både når det gjelder alder, variasjon i evner, behov og interesser. Derfor blir forholdet mellom inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning kort forklart her. Befring (2018) beskriver inkludering som et «indrebegrep» da det er den enkeltes opplevelser og erfaringer som gjelder. Å være inkludert i skolen betyr dermed å få oppleve at en høres til, og er verdsatt som en aktiv deltager i skolefelleskapet (Befring 2018). Tilpasset opplæring er nedfelt i Opplæringsloven (1998, § 1–3) og blir ofte brukt som et tiltak i å realisere kravet skolen har for å imøtekomme alle elevene. Ifølge Haug (2013) handler det om å utvikle skolen på alle nivåer slik at den rommer alle og tar hensyn til den enkelte elev. Selv om prinsippet også ligger til grunn for Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006, LK 06), er det ikke en metode. Tilpasset opplæring er et generelt prinsipp, en retningslinje og rettsregel som på ulike vis blir utslagsgivende for hvordan opplæringen forstås og gjennomføres i praksis (Haug, 2013; Welstad, 2016). I motsetning til tilpasset opplæring, som beskrives som en kollektiv rettighet, er retten til spe-

sialundervisning, gjennom sakkyndig vurdering og enkeltvedtak, en individuell juridisk rett hjemlet i opplæringsloven (1998, § 5–1). Selv om eleven har rett til spesialundervisning, er det opp til eleven og/eller foreldrene å velge om eleven faktisk skal ha spesialundervisning. Eleven har ingen plikt til å motta spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ifølge Svele et al. (2018) er retten til spesialundervisning den mest sentrale rettighetsbestemmelsen i Opplæringsloven (1998), og et sikkerhetsnett for de elevene som ikke får et tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen. En vanlig tilnæringsmåte til spesialundervisningen er å forstå denne innenfor en vid og en smal forståelse. En smal forståelse setter søkelys på konkrete vansker og funksjonsnedsettelse i eleven samt egnede undervisningsformer for denne type funksjonsnedsettelse. En vid forståelse av spesialpedagogikk setter søkelys på generelle prinsipper i undervisningen. Her tolker man spesialundervisningen som del av tilretteleggingen innenfor den ordinære, tilpassede opplæringen (Hausstätter, 2012).

### *Tiltakskjeden*

For å iverksette lovens bestemmelser om spesialundervisning følges en saks-gang som involverer flere aktører; rektor, kontaktlærer og Pedagogisk-psykologisk tjeneste, (PPT). De ulike fasene i saksgangen kalles for spesialundervisningens tiltakskjede (Utdanningsdirektoratet, 2019). Denne består av seks faser hvor det er naturlig at også foreldrene og eleven involverer seg (Utdanningsdirektoratet, 2019). Lærerens rolle i den spesialpedagogiske tiltakskjeden er spesielt viktig da læreren er en sentral aktør i første, femte og sjette fase.

I fase 1, før-tilmeldingsfasen/bekymringsfasen, er det pedagogiske personalet og kontaktlærer bekymret for en elevs faglige og/eller sosiale utvikling. Når læreren mener at eleven, til tross for tilpasningene i den ordinære opplæringen, ikke vil kunne få et tilfredsstillende utbytte, er det lærerens plikt å melde fra til rektor om dette (Utdanningsdirektoratet, 2019). Denne plikten er lovhjemlet i Opplæringslovens (1998, § 5–4). Behovet for å vurdere spesialundervisning kan også komme fra foresatte og eleven selv (Opplæringsloven, 1998, § 5–4). Første fase avsluttes med at rektor avgjør om eleven skal henvises til PPT eller ikke; om det konkluderes med å sende saken (bekymringsmelding) til PPT for å vurdere elevens behov for spesialunder-

visning (sakkyndig vurdering), bør det legges ved en beskrivelse der skolens vurdering kommer frem. Rektor har ansvaret for å motta og behandle bekymringsmeldingen, men praksis flere steder er at lærer møter i skolens ressursteam for å ta opp en elevs mulige behov for spesialundervisning (Nilsen og Herlofsen, 2019).

I fase 2, henvisning til PPT, sendes en formell henvisning fra rektor for å få behovet for spesialundervisning sakkyndig vurdert. Det er et krav til samtykke fra foreldrene eller eleven selv før det blir gjort en sakkyndig vurdering og før det fattes enkeltvedtak om spesialundervisning, (jf. Opplæringsloven, 1998, § 5–4 annet ledd). I henvisningsskjemaet bør elevens styrker og utfordringer vektlegges, og i tillegg til individuelle forhold bør faktorer relatert til hva skolen har gjort gjennom tilpasning av den ordinære opplæringen vektlegges (Nilsen & Herlofsen, 2019).

I fase 3, sakkyndig vurdering av eleven, utarbeides en sakkyndig vurdering av PPT både med bakgrunn i opplysninger som skolen har oversendt, men også egne undersøkelser (samtaler med foreldre, eleven, skolen og observasjoner og kartlegginger) (Nilsen & Herlofsen, 2019). Den sakkyndige vurderingen skal ifølge Opplæringsloven, (1998, § 5–3) utrede og ta standpunkt til elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, og på bakgrunn av utredningsdelen komme med tilrådninger. Tilrådingen skal inneholde opplæringsmål for eleven, og elevens muligheter i en ordinær opplæring og hvilken opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I fase 4, vedtaksfasen, skal skolen vurdere og avgjøre om eleven har rett til spesialundervisning basert på den sakkyndige vurderingen PPT har utarbeidet. Skoleeier, ved rektor/eventuelt en annen leder ved skolen har myndighet til å fatte enkeltvedtak om spesialundervisning. Dersom retten til spesialundervisning innvilges, skal råd i sakkyndig vurdering og enkeltvedtak operasjonaliseres i lys av LK 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2006).

I fase 5, planlegging- og gjennomføringsfasen, skal vedtak om spesialundervisning følges opp. Opplæringsloven (1998) krever at en individuell opplæringsplan (IOP) som viser mål og innhold skal utarbeides (§ 5–5). Skolen har hovedansvar for å utarbeide IOP, den er et arbeidsverktøy for skolen/læreren for å sikre at elevens opplæringstilbud blir i samsvar med det som eleven har rett til etter enkeltvedtaket (Utdanningsdirektoratet, 2019).

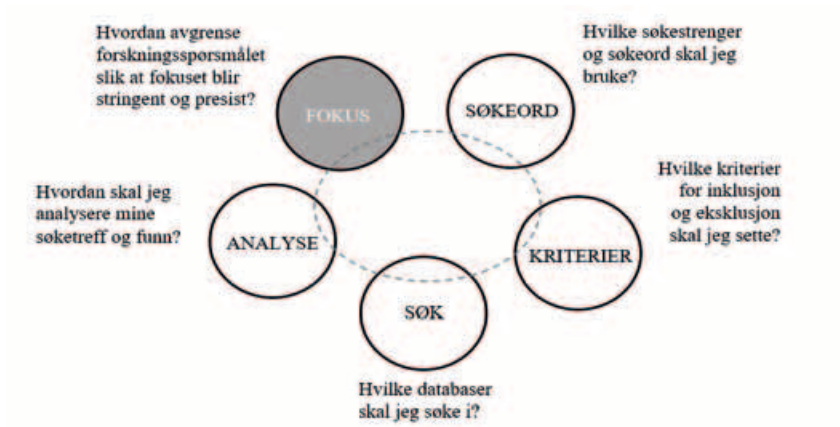
Planen skal bygge på enkeltvedtaket og samtidig ses i sammenheng med den sakkyndige vurderingen fra PPT (Nilsen & Herlofsen 2019). IOP gjelder for et helt skoleår, det vil si at den skal evalueres hvert år.

I fase 6, evalueringsfasen, står oppfølging av IOP sentralt, og læreren er ansvarlig for dette. Her vil evaluering av elevens læringsmål, både kortsiktige og langtidsmål være sentrale. Læreren vil sammen med eleven og/eller foreldrene vurdere om mål skal justeres eller nye mål skal utformes.

Parallelt i denne prosessen, tiltakskjeden, står også elevens rett til medvirkning sterkt (UNESCO, 2003). Artikkel 12 understreker at barn har rett til å bli hørt i alle sider ved saker som vedgår dem, og at profesjonelle har et særlig ansvar for å se til og legge til rette for at denne rettigheten blir realisert. I tillegg må lærerne kjenne til flere artikler fra Barnekonvensjonen (UNESCO, 2003). Lundy (2007) fremhever spesielt; artikkel 2, det at barn har rett til vern mot diskriminering, artikkel 3, det at voksne skal gjøre det som er best for barn, artikkel 5, det at foreldrene har rett til å gi de rådene de mener er best for barnet, artikkel 13, det at alle barn har rett til å få informasjon om det de lurer på og rett til å gi uttrykk for det de mener, så lenge det ikke bryter med andres rettigheter samt artikkel 19 som sier at alle barn har rett til at ingen misbruker dem (UNESCO, 2003). Denne kjennskapen til artiklene er viktig fordi artikkel 12 ikke kan ses isolert (Lundy, 2007), slik den ofte gjøres i diskusjoner om barns medvirkning i beslutningstakinger i skolen.

## Metode

For å besvare artikkelens forskningsspørsmål har vi fulgt prosedyrene for et litteratursøk basert på Krumsvik og Røkenes (2016). Gjennom et litteratursøk i to utvalgte databaser (IDUNN og ORIA) har målet vært å skaffe en systematisk oversikt og få en kjennskap til aktuell litteratur og resultater fra andre forskningsstudier innenfor vårt fagområde. Figur 1 viser litteratursøket som en iterativ prosess hvor en tar utgangspunkt i noen hovedsteg. Stegene bygger på hverandre, men en må ofte arbeide frem og tilbake mellom de forskjellige stegene flere ganger (Krumsvik & Røkenes, 2016, s. 65).



Figur 1: Oversikt over litteratursøket prosess  
(Krumsvik & Røkenes, 2016, s. 65).

For å dokumentere søket og vise dets transparens har vi i tabell 1 laget en oversikt over hvilke kriterier søket vårt inkluderer og ekskluderer. Vi gjorde også søk i det som kalles «grey literature»; styringsdokumenter og forskningsrapporter (Krumsvik & Røkenes, 2016) og videre supplerte vi med tilleggssøk som «hand search» for å få tak i litteratur som ikke er indeksert. Lite forskning og fokus på den spesialpedagogiske tiltakskjeden og konteksten denne står i (Herlofsen, 2014; Nordahl et al. 2018), gjorde det nødvendig å supplere med tilleggssøk. Et eget søk med engelske begrep/termer ble gjort for å fange opp engelsk litteratur. Ettersom vår problemstilling er avgrenset til lærerens rolle og ansvar i den spesialpedagogiske tiltakskjeden ble søket avgrenset fra innføringen av LK06. I Tabell 1 er søkeordene spesialpedagogisk tiltakskjede, lærerens rolle og individuell opplæringsplan inkludert.

Tabell 1. Inklusjons- og eksklusjonstabell for søk i databaser

	Inklusjonskriterier	Eksklusjonskriterier
Årsavgrensning	2006–2019	Alt før 2006
Søkebaser	ORIA, Idunn	Web of Science, Google Scholar, Eric
Språk	Norsk og engelsk	
Publikasjonstype	Fagfellevurderte artikler, dr.-avhandlinger, fagbøker, St. meldinger/melding til Stortinget, NOU, forskningsrapporter	BA og masteroppgaver
Søkeord	(tiltakskjeden*) OR “individuell opplæringsplan” OR IOP) (“lærerens rolle” OR lærerrollen) Chain of actions* Individual educational plan* OR IEP OR teachers role*	Individuell plan

### Søkeresultater

Som det går frem av Tabell 2, ga søket med de gitte inklusjonskriteriene og en avgrenset tidsperiode svært få resultater. I IDUNN fikk vi 23 treff og i ORIA 17. Ved gjennomgang av titler og abstrakt i søket satt vi igjen med 5 relevante søk, ved gjennomlesing av disse artiklene og en NOU viste det seg at problemstilling og søkeord for dette litteratursøket kun hadde ett relevant treff. Dette treffet var en Phd.-avhandling av Herlofsen (2013). Avhandlingen har treff som inkluderer tiltakskjeden og elevens medvirkning. Lærerens rolle i tiltakskjeden er ikke det primære fokuset i avhandlingen, men i gjennomgangen av tiltakskjeden blir lærerens rolle i tilmelding- og IOP- fasen tatt opp. Ved å bruke de engelske søkeordene fikk vi 6 treff i IDUNN, men ingen av funnene var relevante for vårt søk. I ORIA fikk vi 70 treff, etter screening av tittel og abstract var det heller ikke her relevante treff. Vi var på forhånd klar over at temaet for søket er en kombinasjon som det er gjort lite forskning på (jf. innledning). Våre hovedfunn er i rapportert i tabell 2 (jf. Vedlegg 1). Som



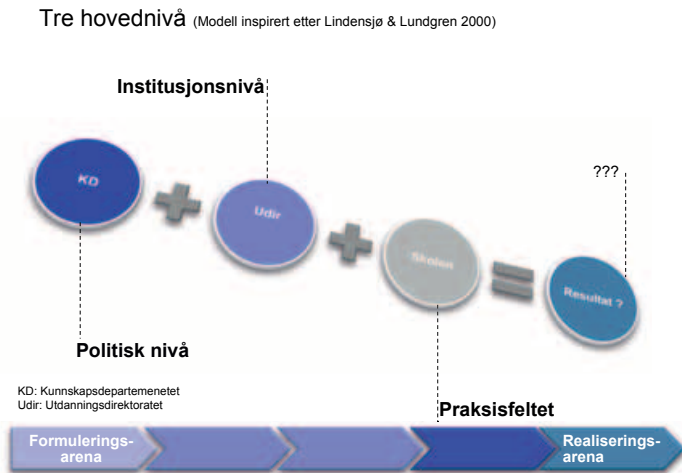
Tabell 2.

Forfatter	År	Tittel	Type litteratur	Metode	Hovedfunn	Type søk
Nordahl, T. et al.	2018	Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging	Nasjonal rapport	Litteratur-review	Behov for kvalitetsutvikling i hvert enkelt ledd i tiltaksjeden  Lærerne uttrykker at lederen må bidra til å avklare hvem som har ansvar for hva, hvordan ansvar på områder skal deles mellom klasselærer og spesiallærer, og samarbeid mellom dem.	«Hand search»
Herlofsen, C.	2014	Spesialundervisningens tiltaksjede - lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer	PhD	Dokumentanalyse: En analyse av 8 sakkyndige vurderinger	Elevens stemme i liten grad ivarett i tilmelding og hele tiltaksjeden Varierende kvalitet og innhold i IOP, lite om klassens plan	Database
Riksrevisjonen	2010-2011	Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen	Nasjonal Rapport	Spørreundersøkelse intervjuet, gjennomgang av elevmapper, offisiell statistikk og relevant dokumentasjon fra Stortinget og forvaltningen.	Analyse av resultatene fra felles nasjonalt tilsyn i 2007 og 2008 om lag 25 prosent av kommunene omfatter av tilsynene fikk påpekt svakheter ved innholdet i IOP. Svakheterne er primært mangelfull beskrivelse og konkretisering av opplæringsmål. IOP definerer ikke klart nok spesialundervisningens omfang og organisering.	«Hand search»
Nilsen, S. og Herlofsen, C.	2012	National Regulations and Guidelines and the Local Follow-up in the Chain of Actions in Special Education	<i>International Journal of Special Education</i> 27(2):136-147	Dokumentanalyse: Analyse av 8 elevsaker	Store variasjoner i hvordan skoler følger opp enkeltvedtaket inn i IOP arbeidet. Diskuterer læreren som den viktigste faktor for elevens læring, og lærerens kompetanse som helt avgjørende.	«Hand search»

det går frem av tabellen er det en fagfellevurdert artikkel og to nasjonale rapporter som faller inn under vår søkestrategi når vi utvider søket med et «hand search». Selve søket ga kun ett relevant treff (Herlofsen 2013).

## Diskusjon:

Før vi diskuterer funn fra litteratursøket, vil vi som nevnt tidligere, bruke en modell inspirert av Lindensjø og Lundgren (2000) som en analytisk linse for å besvare vår problemstilling. På *formuleringsarenaen* vises det til relevante føringer på departementsnivå, for eksempel Kunnskapsdepartementet (Figur 2). Utdanningsdirektoratet utgjør i denne konteksten nivået i modellen hvor oppgaven er å overføre formuleringsarenaens intensjoner, gjeldende lovverk og styringsdokumenter slik at intensjoner lar seg gjennomføre i skolehverdagen. *Realiseringsarenaen* i modellen beskriver hvordan praksis faktisk arter seg, og hvordan den oppfattes av lærere og elever. Gjennom eksisterende forskningslitteratur blir denne oppfattelsen implisitt beskrevet (Barneombudet, 2017; Herlofsen, 2014; Nordahl et al., 2018).



Figur 2: Formulerings- og realiseringsarenaen

*Læreren rolle og ansvar*

Læreren er helt sentral i å ivareta elevens rettigheter. Det er læreren som møter eleven hver dag og som vet hvilke behov elevene i klassen kan ha. Læreren er gjerne den som er igangsetter og utfører de første kartlegginger og som skal følge opp de to siste fasene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden, utarbeiding og gjennomføring av IOP og evaluering av IOP. Elevens beste er kjernes spørsmålet i all opplæring. I overordnet del av læreplanverket (LK06) (Utdanningsdirektoratet, 2006), presiseres det at læreren som klasseleder skal legge til rette for et trygt og variert læringsmiljø med fokus på elevens faglige og sosiale utvikling og gi eleven realistiske forventninger (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 18). Læreren kan også få god støtte fra andre yrkesgrupper og tjenester eksempelvis PPT, dersom en elev har utfordringer, men det står ingenting om lærerens spesifikke ansvar for å følge dette opp (Utdanningsdirektoratet, 2006).

I lærerprofesjonens etiske plattform fremheves lærerens ansvar for å fremme elevens beste, og videre at læreren skal formidle sannferdig kunnskap, og at en faglig god tilrettelegging er avgjørende (Utdanningsforbundet, 2012). Lærerens ansvar i å følge opp en elevs behov er presisert i § 5–4 i Opplæringsloven (1998). Når det gjelder ansvaret undervisningspersonalet har, handler det om å vurdere om en elev trenger spesialundervisning og å melde fra til rektor dersom eleven har behov for det. I de nasjonale retningslinjer felles for alle lærerutdanningene står det blant annet at som lærer skal en være i stand til å legge til rette for utvikling, læring og dannelse hos barn og unge (UHR, 2018). Ifølge Nilsen og Herlofsen (2019) er det viktig at den lokale oppfølgingen av regelverket for spesialundervisning også inneholder støtte til skolene, slik at det ikke bare stilles krav til skolene om å følge opp regelverket (Nilsen & Herlofsen, 2019).

*Elevers medvirkning*

Når det gjelder elevens medvirkning, gir Tabell 3 en oversikt over elevens medvirkning i de ulike fasene i tiltakskjeden, og aktualiserer hvilke lov-hjemler som er knyttet til de ulike fasene i tiltakskjeden. Her er det viktig å merke seg at artikkel 12 står i et avhengighetsforhold til de andre artiklene som er nedfelt i Barnekonvensjonen (UNESCO, 2003). En praktisk kon-

sekvens av artikkel 12 er at den bare kan forstås når den blir lest og tolket i lys av de andre rettighetene i konvensjonen. Lundy (2007) utarbeidet derfor en modell der artikkel 12 ble tolket i lys av andre rettigheter, dvs. artiklene 2, 3, 5, 12, 13 og 19 (UNESCO, 2003).

*Tabell 3: Oversikt over tiltakskjedens faser og elevens medvirkning*

Fasene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden	Elevens medvirkning
Bekymringsfasen	Eleven må bli informert og ha mulighet til å være med i dialogen omkring pedagogisk differensiering, undervisningstiltak, kartlegging. (jf. Artikkel 12, (UNESCO, 2003) og § 5–4 (Opplæringsloven, 1998).
Henvisningsfasen/tilmelding	Skolen v/ lærer og rektor skal informere om videre saks- gang, eleven og foreldre skal ha mulighet til å være i dialog (jf. Artikkel 12 (UNESCO, 2003).
Sakkyndig vurdering	Samarbeid med og samtykke fra elev/foreldre gjennomføres og innhentes fra elev/foreldre før sakkyndig vurdering (jf. Artikkel 12, (UNESCO, 2003) og § 5–4 (Opplæringsloven, 1998).
Vedtaksfasen	Tilbud om spesialundervisning skal så langt råd er, utformes i samarbeid med eleven og foreldrene til eleven, og det skal legges stor vekt på deres syn (jf. Artikkel 12, (UNESCO, 2003) og § 5–4 (Opplæringsloven, 1998).
Planlegging- og gjennomføringsfasen	Eleven kan bli med i dialogen omkring utarbeidelse av mål i IOP (jf. Artikkel 12, (UNESCO, 2003) og § 5–4 (Opplæringsloven, 1998).
Vurderingsfasen	Eleven kan bli med i dialogen omkring evaluering av mål og justering av IOP, samt inkluderes i det videre planarbeidet med ev. en ny og oppdatert IOP (jf. Artikkel 12, (UNESCO, 2003) og § 5–4 (Opplæringsloven, 1998)

Modellen skal bidra til at beslutningstakere, for eksempel lærere, aktualiserer medvirkning sentrert rundt fire punkter; Space, (rom); at barn må bli gitt mulighet og sted til å uttrykke sitt syn; Voice (stemme) at barn må bli støttet i å uttrykke sine syn; Audience (lytte), at barn må bli lyttet til; og Influence (påvirkning), at barns syn må bli aktualisert. Videre er det viktig å legge til at selv om barn har rett til å medvirke (UNESCO, 2003, artikkel 12) har de også rett til ikke å delta, f.eks. å ikke mene noe om noe, ifølge Lundy (2007). Dersom et barn ikke vil involveres i saker som angår dem, fordrer det likevel at læreren er ansvarlig for/oppmerksom på å ivareta og å fremme både alles og enkeltelevers rettigheter. Rettighetene om medvirkning er spesielt viktig å være klar over, både i lys av fasene i alle ledd som inngår i tiltakskjeden og i spesialundervisningen, spesielt fordi dette er en elevgruppe som ofte er sårbar og som ikke ofte blir hørt (Barneombudet, 2017, Johnsen, 2019). Diskusjonsdelen har så langt diskutert en gjennomgang av formuleringsarenaen; hva ulike sentrale styringsdokumenter beskriver som lærerens ansvar i den spesialpedagogiske tiltakskjeden og videre elevens rett til medvirkning.

*Lærerens ansvar for å følge opp elever som har rett på spesialundervisning*

Videre vil det diskuteres hvordan lærerens ansvar og elevens medvirkning viser seg på realiseringsarenaen. Innenfor denne avgrensingen finnes det foreløpig avgrenset empiri på feltet (Herlofsen, 2014). Hovedformålet med tiltakskjeden er både av praktisk og pedagogisk art, hvor målet er et best mulig støttesystem som kommer elevene til gode. Nilsen og Herlofsen (2019) understreker at kvaliteten i det enkelte ledd og sammenhengen mellom dem, er helt sentralt for at tiltakskjeden skal fungere best mulig. I Opplæringslovens (1998), §5–4 om læreres ansvar for å følge opp elever med rett til spesialundervisning, er dette ansvaret lovhjemlet, mens ansvaret i tiltakskjeden er lite synliggjort. Elevens rett til medvirkning er lovhjemlet (Opplæringsloven, 1998; UNESCO, 2003), men blir i liten grad løftet frem i tiltakskjeden. Dette kommer også frem i rapportene til Barneombudet (2017) og Nordahl et al. (2018).

I Meld. St. 21, (2016–2017) var fokus rettet mot at barnehager og skoler må ha kompetanse og kapasitet til å avdekke tidlig dem som har behov for spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning. I tillegg til spesialpedago-

gisk kompetanse er juridisk kompetanse sentralt. Papendorf (2012) påpeker at reglene for spesialundervisning har stort rom for profesjonelt skjønn. Fjørtoft, Åm og Farstad (2017) viser til at foreldre etterlyser mer juridisk kompetanse i skolen både hos undervisningspersonell og hos rådgivere som skal sørge for at elevers rettigheter etterleves. De viser videre til at skjønnsvurderinger har stort tolkningsrom og kan utnyttes av skoleeiere for å «slippe å bruke mye penger» på spesialundervisning.

Barneombudet (2017) melder også at skoler ikke i stor nok grad overholder sin informasjonsplikt i forbindelse med vedtak om spesialundervisning. Dette kan føre til at foreldre og barn ikke er godt nok informert om innholdet i vedtaket og hva vedtaket innebærer. Hva kan dette skyldes? I Norges offentlige utredninger nr. 18 (2009, s. 196) vises det til at lovhjemmelen knyttet til spesialundervisning gir elevene rett til å delta i utforming av vedtak om tilrettelegging (Opplæringsloven, 1998, § 5–4, 3. ledd), men at innholdet i hvordan medvirkningen kan skje/tilrettelegges for, ikke er konkretisert.

### *Hvordan kan elevers rett til medvirkning ivaretas?*

Gjennom styringsdokumenter på formuleringsarenaen kommer det tydelig frem at barn har rett til å medvirke. utfordringen er derimot at artikkel 12, ledd 1 og 2 (UNESCO, 2003) ikke er konkret utformet og derfor åpen for en skjønnsmessig vurdering av hvordan medvirkning kan tilrettelegges og aktualiseres. En annen utfordring er at det ikke er tatt høyde for at artikkel 12 må ses i lys av de andre aktuelle artiklene i Barnekonvensjonen (UNESCO). Videre ser vi at ansvar for realisering av barns medvirkning i denne sammenhengen blir lagt på læreren (Opplæringsloven 1998, § 5–4; Lundy, 2007). Herlofsen (2013) viser også i sin avhandling at elevens stemme i liten grad er ivaretatt i tilmeldingsfasen og hele tiltakskjeden. Det er viktig at lærer har kunnskap om relasjoner og rettigheter slik at hen i best mulig grad kan kommunisere med barnet for slik å få ta del i hvilke tanker og opplevelser barnet har om saken. Herlofsen og Nilsen (2016) påpeker at i alle faser gjelder det at aktørene må forsøke å sette seg inn i, tolke og forstå regelverk og retningslinjer, slik at en er klar over både styring og forpliktelser en har.

Barn har også rett til å frasi seg retten til medvirkning (Barnekonvensjonen, 2003, artikkel 12). Med denne dikotomien, beskyttelse vs. deltagelse, kan læreren derfor stå overfor ulike utfordringer. I slike tilfeller bør man sette artikkel 12 i spill og vurdere artiklene 2, 3, 5, 12, 13 og 19 sammen med artikkel 12, (Barnekonvensjonen, 2003; Lundy, 2007) for å forsikre seg om at barns rett til medvirkning ivaretas. Ifølge Vis og kollegaers (2011) studie knyttet til barnevernsfeltet, om barns medvirkning, vises det til at barna mener at dersom de får medvirke oppleves det; mer rettferdig, at du lærer av det, at det fører til bedre avgjørelser, og at du får informasjon, og at du forstår mer av det som skjer (Vis, Strandbu, Holtan & Thomas, 2011). Tar vi med oss disse synspunktene over til tiltakskjeden, kan det tenkes at dersom barn får medvirke igjennom alle faser, vil dette kanskje bidra til å skape mer forståelse for situasjonen, spesialundervisningen for det enkelte barn. Det kan også være en medvirkende faktor til å endre den profesjonelle praksis til i større grad å ta utgangspunkt i barnets behov. Skal man få til en slik endring, må det nettopp være lærere som legger til rette for medvirkning på beslutningsnivå (UNESCO 2003; Lundy, 2007), eksempelvis slik som de ulike fasene i tiltakskjeden. For å sikre dette bør man derfor «overvåke» de ulike fasene i tiltakskjeden med hensyn til barns rett til å medvirke (Lundy, 2003; UNESCO, 2003). Dette kan gjøres for eksempel ved å ha en form for dokumentasjon som viser når, hvor og hvordan barnet har medvirket, hvordan beslutning i de ulike fasene har blitt rapportert tilbake til barnet, og hvilke konsekvenser de ulike beslutningene har eller kan gi (Hesjedal, under utgivelse).

Når det gjelder hvordan barn har medvirket eller tiltak for hvordan barn kan medvirke, må medvirkning tenkes ut fra mer enn bare en tilrettelegging for samtale basert på trygg relasjon. Man bør tenke tilrettelegging utfra hvilke aktuelle kommunikasjonsalternativer barn med særlige behov har (Lundy, 2007). Dette fordrer at lærer må være i posisjon til å arbeide i forbindelse med tiltakskjeden slik at medvirkning blir aktivisert og realisert (Lundy, 2007; UNESCO, 2003). Et sterkere fokus på medvirkning i tiltakskjeden gjør at barnet (og foreldrene) får bedre informasjon om saken (fasene i tiltakskjeden) som berører dem. På denne måten vil barnet kjenne seg ivarettatt i større grad enn det som Barneombudet (2017) viser til.

## Sammendrag og konklusjon

Resultatet av vårt litteratursøk og gjennomgang av dokumenter viser at vi i større grad trenger å se tiltakskjeden ut fra et medvirkningsperspektiv. I lys av våre erfaringer fra praksisfeltet og manglende forskning på feltet er det sentralt å vurdere hvorvidt man har lagt til rette for å gi barna muligheter for medvirkning på realiseringsarenaen. En slik endring vil for eksempel kreve kunnskap om juss i lærerutdanningen, og også hvordan slike tiltak kan se ut og videreutvikles i lys av rettigheter og konvensjoner (Fløysvik Nordum 2019; Opplæringsloven 1998, og Artikkel 12 (UNESCO, 2003). Herlofsen (2014) påpeker at hva som skjer i de ulike fasene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden i stor grad avhenger av kompetansen til fagfolk. Det utøves ofte skjønn, derfor kreves god innsikt i pedagogikk og spesialpedagogikk, og at en har kunnskap om barns læring og utvikling og hvordan ulike tiltak kan stimulere til en god utvikling.

Vår gjennomgang av litteratur på formuleringsarenaen viser at lærerens rolle og ansvar i stor grad er rettet mot saksgang, prosedyrer og manglende kompetanse, særlig i utarbeiding av IOP. Lærerens rolle og ansvar for elevens rett til og medvirkning i forbindelse med spesialundervisning, er i liten grad diskutert i forskningslitteraturen. Ifølge Nordahl et al. (2018) uttrykker lærere at lederen må bidra til å avklare hvem som har ansvar for hva, hvordan ansvar på området skal deles mellom klasselærer og spesiallærer, og samarbeidet mellom dem. Nilsen og Herlofsen (2019) poengterer at forbedringer i tiltakskjeden ikke bare skal bidra til å ivareta det formelle administrative formålet, hvor fokus blir på at regler skal følges. Et slikt perspektiv vil være på linje med det Hausstätter (2012) beskriver som et smalt perspektiv på spesialundervisning. En forbedring av tiltakskjeden handler om å få til et godt fungerende støttesystem i praksis (Nilsen og Herlofsen 2019).

Læreren har et særlig ansvar for å følge opp elever for best å imøtekomme rettighetene i §, 5–1, 5–4, og 5–5 (Opplæringsloven, 1998) og barns rett til medvirkning (UNESCO, 2003, artikkel 12). Derfor er det behov for mer kunnskap og forskning knyttet til teori og praksis som berører den spesialpedagogiske tiltakskjeden (Herlofsen, 2014; Lundy, 2007). Vi ser også behov for et sterkere innslag av juridiske emner i lærerutdanningene da lærerne også arbeider med elever som har behov for ulik hjelp og støtte gjennom sitt utdanningsløp.



Målet med denne artikkelen har vært å løfte frem lærerens rolle i grunnskolen og ansvaret en har for å identifisere og følge opp elever som har rett på spesialundervisning etter § 5–1 i Opplæringsloven (1998) i forbindelse med den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Videre var elevens stemme inkludert gjennom å sette søkelys på hvordan elevens rett til medvirkning kan ivaretas i tiltakskjeden. Gjennom et litteratursøk avgrenset til å gjelde sentrale dokumenter knyttet til tiltakskjeden og lærerens rolle fra perioden 2006 til 2019 viste søket i nasjonale databaser (ORIA og IDUNN) svært få treff. Sentrale styringsdokumenter og lovverk beskriver saksgangen i tiltakskjeden, men tydelige beskrivelser av læreren som aktør i tiltakskjeden er i liten grad beskrevet. Det samme gjelder for hvordan tilrettelegge for elevens medvirkning i tiltakskjeden. Dette er et paradoks særlig når vi ser fra erfaring og forskning at læreren er en så viktig aktør i første, femte og sjette fase i tiltakskjeden. I § 5–4 (Opplæringsloven, 1998) går det tydelig frem hva som er undervisningspersonalets ansvar med tanke på å vurdere elevens behov for spesialundervisning og til å melde fra rektor ved behov.

Resultatet fra denne studien viser mangler i forhold til IOP- arbeidet, både når det gjelder å følge opp enkeltvedtaket samt selve utformingen av IOP. Litteraturen på feltet har vært/er rettet mer mot saksgang og prosedyrer enn mot realisering når det gjelder lærers ansvar og barns medvirkning. Retten til spesialundervisning må ikke bare bli en «rett på papiret». For å kunne gi et forsvarlig opplæringstilbud mener vi som Herlofsen (2013) og Nilsen og Herlofsen (2019), at dette er avhengig av at det arbeidet som gjøres i de ulike leddene i tiltakskjeden blir gjennomført etter gjeldende lovverk og retningslinjer. Vår gjennomgang viser også at juridisk kompetanse hos lærere er viktig. Utdanningsfeltet må ta dette inn over seg, sammen med et større fokus på barns rett til medvirkning i utdanningsløpet.

## Referanser

Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i skolen*. Hentet fra [http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo\\_rapport\\_enkelsider.pdf](http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkelsider.pdf)

- Befring, E. (2018). *De pedagogiske kvalitetene. Løfterike muligheter for barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Biesta, G. J. (2013). *Beautiful Risk of Education*, Routledge. ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/bergen-ebooks/detail.action?docID=4185950>.
- Hesjedal, E. (under utgivelse). Educational psychology counsellors views' about children's participation in educational decision making: A thematic analysis. *The International Journal of Children's rights*.
- Fjørtoft, H., Åm, V. G. & Farstad, E.P. (2017). Juridisk literacy i skolen. Ikke-juristers lovtekstlesing og rettsanvendelse. *Nordic Journal of Literacy Research* (3)1–14. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v3.685>
- Fløysvik Nordum, J.C. (2019). Rettigheter til barn og unge med funksjonsnedsettelse. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk*. (s. 91–105). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Haug, P. (2013). Tilpasset opplæring for den enkelte i felleskapet. I Krumsvik, R. J., & Säljö, R. (2013). *Praktisk-pedagogisk utdanning: en antologi*. (s. 415–440). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R.S. (2012). *Inkluderende spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Herlofsen, C. (2014). *Spesialundervisningens tiltakskjede: lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer: en kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker. Doktorgradsavhandling*. Oslo: Unipub forlag.
- Herlofsen, C., & Nilsen, S. (2016). Spesialundervisning i spenningsfeltet mellom juridisk regelverk og lokal praksis. I K., Andenæs, & J., Møller. (Red.), *Retten i skole: mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 138–158). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnsen, B. (2019). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk*. (6.utg, s. 107–128). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Krumsvik, R.J. & Røkenes, F. (2016). Litteraturreview i phd. avhandlingen I R. J. Krumsvik (Red.) *En doktorgradsutdanning i endring* (s. 51–92). Bergen: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet. St. melding 21 (2016–2017). *Lærelyst-Tidlig innsats og kvalitet skolen*.

- Lundy, L. (2007). 'Voice' Is Not Enough: Conceptualizing Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal* 33(6) 927–942.
- Nilsen, S. & Herlofsen, C. (2109). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring, K -A B. Næss & R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk*. (6.utg.s. 218–248). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Papendorf, K. (2012). *Rett for alle? Rettsliggjøring og rettsferne personers mulighet til å mobilisere retten*. Oslo: Novus forlag.
- Riksrevisjonen (2010 2011). *Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen*. Dokument 3:7. Fagbokforlaget: Bergen
- Svele, A.M., Driscoll, H., Helmen, I., Holm, R., Jensen, I., Kopp, A., ... Sjøli Eikenes, Å. (2018). *Juss for skoleledere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- UHR (2018). Nasjonale retningslinjer for lærerutdanningene. Hentet fra <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet fra <https://www.Utdanningsdirektoratet, 2019.no/laring-og-trivsel/sarskiltebehov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsforbundet. (2012). Lærerens etiske plattform. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- UNICEF. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter* (U. N. C. C. o. 1989, Trans.). [Oslo]: Barne- og familiedepartementet.
- Vis, S.A., Strandbu, A., Holtan, A., & Thomas, N. (2011). Participation and health – a research review of child participation in planning and decision-making. *Child & Family Social Work*, 16(3) 325–335. doi: 10.1111/j.1365-2206.2010.00743.x
- Welstad, T. (2016), Tilpasset opplæring som rettslig begrep og prinsipp. I Andenæs, K., & Møller, J. (Red.), *Retten i skole: mellom pedagogikk, juss og politikk*. (s. 75–96). Oslo: Universitetsforlaget.



# Elever med stort læringspotensial – en kunnskaps- og holdningsutfordring?

Av Gunnvi Sæle Jokstad, Førstelektor NLA Høgskolen, og Tove Hagenes, sosiolog og timelærer NLA Høgskolen.

## Abstrakt

Prinsippet om tilpasset opplæring står sterkt i norsk skole og har som hensikt å sikre alle elever en likeverdig mulighet til læring og utvikling. NOU-rapporten «Mer å hente. Bedre læring for barn med stort læringspotensial» beskriver hvordan elever med stort læringspotensial ikke opplever det slik. Rapporten konkluderer med at det er et stort behov for kunnskapsheving om temaet og antyder også at det kan råde en elitistisk holdning hos lærere. Også lærerutdanningen blir utfordret på dette feltet.

I denne studien ønsker vi derfor å se nærmere på hvordan studentenes kunnskap om barn med stort læringspotensial kan fremmes og hvilke holdninger studentene har til barn med stort læringspotensial. Datamaterialet fremkommer gjennom kvalitativ metode, bestående av en dokumentanalyse av 53 studenttekster og et strukturert litteratursøk. Analysen viser at lærerstudenter trenger økt kunnskap om barn med stort læringspotensial, at studenter sidestiller barn med stort læringspotensial med skoleflinke elever, at undervisningen for slike elever kan by på differensieringsutfordringer, men at de trolig ikke har en elitistisk holdning til denne elevgruppen. Det konkluderes med at tilrettelegging for barn med stort læringspotensial innebærer undervisning i tråd med grunnverdiene i den norske skolen, slik det er nedfelt i gjeldende norske skolepolitiske dokumenter.

Nøkkelord: barn med stort læringspotensial, likeverdig undervisning, kunnskap og holdning, tilpasset opplæring og lærerstudenter

## Abstract

The principle of adapted instruction is held in high regard in Norwegian schools, as a means to ensure that all pupils have equal opportunities for learning and development. The Official Norwegian Report (NOU) *More to gain – Better learning for students with higher learning potential* describes how pupils with high learning potential feel that this does not apply to them. The report concludes that there is an urgent need for more knowledge on this issue and implies that some degree of elitist thinking might prevail among teachers. Teacher education is also challenged on this issue.

In this study, we therefore wish to examine more closely how student teachers' knowledge about children with high learning potential can be promoted and what attitudes the students have towards children with high learning potential. The data are collected through qualitative methods, consisting of a document analysis of 53 student texts and a structured literature search. The analysis shows that student teachers need more knowledge about children with high learning potential, that students tend to see children with high learning potential as synonymous with children who are «doing well in school», that teaching such children can pose challenges with regard to differentiation, but that they probably do not take an elitist attitude to this group of pupils. The paper concludes that adaptation for children with high learning potential entails instruction in line with the basic values of Norwegian schools, as they are incorporated in current Norwegian school policy documents.

Key words: children with high learning potential, equal opportunity teaching, knowledge and attitude, adapted instruction and student teachers

## Introduksjon

Skolens formålsparagraf §1.1. sier at skolen og lærebedriftene «skal møte elevene og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjer danning og lærelyst» (Opplæringslova, 1998). Dette utdypes i §1-3. med at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte

eleven (...)» (Opplæringslova, 1998). Denne rettigheten skal sikre at alle elevene i norsk skole skal få et likeverdig opplæringsstilbud, tilpasset egne læreforutsetninger. Smedsrud og Skogen (2016) hevder at mange elever med stort læringspotensial opplever at de ikke blir sett, forstått og møtt. At konsekvensene kan bli alvorlige om en prøver å møte deres behov med manglende kunnskap, er det bred enighet om (Persson, 2019; NOU 2016:14). Verdien som enhetsskoleideologien er bygget på, rettferdighet og likhet, er solid forankret i den norske velferdsstaten og i demokratiprinsippet vårt (Iversen, 2014). Satsning på sjanselighet skal redusere den påvirkningen sosial bakgrunn måtte ha på utdanningsvalg (Bøyum, 2016). Men når Jøsandalutvalget gjennom NOU-rapporten *Mer å hente* (NOU 2016:14) erkjenner at en relativt stor andel elever ikke får realisert sitt potensial for læring i sitt læringsmiljø (NOU 2016:14, s. 8), kan det tyde på at rettferdighetsprinsippet ikke gjelder i like stor grad for elever med stort læringspotensial. Det har rådet en utbredt oppfatning om at disse elevene klarer seg selv, og det å imøtekomme denne elevgruppens behov har også blitt koblet mot elitisme (NOU 2016:14, s. 8). Nyere forskning viser en gryende forståelse for konsekvensene av at disse elevene ikke blir satt fokus på (Skogen og Idsøe, 2011; Smedsrud og Skogen, 2016). Elever med stort læringspotensial kan defineres som 10 til 15 prosent av elevpopulasjonen, og av disse er det 2 til 5 prosent som regnes å ha et ekstra stort læringspotensial (NOU 2016:14, s. 8). Betegnelsen definerer både elever som er høytpresterende og elever som har et stort, men ubenyttet, potensial (NOU 2016:14, s. 8). Forskning fra mange ulike land viser at disse elevene kommer fra alle typer sosiale lag av befolkningen (Skogen og Idsøe, 2011). Barn og unge med stort læringspotensial skiller seg ut ved at de ofte har ekstra mye viljestyrke, motivasjon, utholdenhet, nysgjerrighet og behov for ekstra faglig stimuli (NOU 2016:14, s. 19). Å møte disse elevene på en profesjonell måte er avgjørende for deres utvikling (Idsøe, 2014; NOU 2016:14; Idsøe, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2019c).

Lærere skal kontinuerlig arbeide med sin profesjonelle utvikling. Dette er både nedfelt i Lærerprofesjonens yrkesetiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012) og i ny overordnet del i Læreplanen § 3.5. om Profesjonsfellesskap og skoleutvikling, med virkning fra august 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her står det: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap

der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Lærere i Norge er nå i gang med implementeringen av *Fagfornyelsen – nye læreplaner 2020* (Utdanningsdirektoratet, 2019b) der flere gjennomgående begreper lanseres. Ett av dem er dybdelæring, og dette er presentert som elevenes mulighet til å kunne fordype seg i emner som de finner interessante etter sine egne forutsetninger og interesser (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Dette kan tolkes som en anerkjennelse av at elever er forskjellige, og at det er viktig å ta tak i den enkelte lærende elev for å kunne fremme lærelyst og utvikling. Slik kan vi se at tenkningen i NOU 2014:16 også har satt sitt avtrykk i *Fagfornyelsen*. I forbindelse med implementeringen av denne er det et handlingsrom der lærere kan få oppdatert kunnskap om hvordan de kan identifisere elevenes læringsforutsetninger og tilpasse undervisningen for dem.

I et leserinnlegg i Aftenposten sommeren 2017, hevder Kaia, 15 år, at de sterke elevene ikke blir ivaretatt i norsk skole (Kaia, 2017). Leserinnlegget fikk raskt et svar fra medlemmer i en forskergruppe om temaet (NLA høyskolen, 2017) og det ble pekt på at i norsk skole skal alle barn, uansett evner og anlegg, bli møtt med respekt og tillit som skal fremme lærelyst (Harnes, Jokstad, Landschulze og Skattør, 2017). At noen elever ikke får realisert sitt læringspotensial, står i kontrast til opplæringsens grunnleggende formål der lærelyst og danning fremmes ved å møte elevene med respekt, tillit og krav, og at alle former for diskriminering skal motarbeides (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Likeledes sies det videre i samme paragraf «at skolen skal opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring – både gi vinger og røtter» (Opplæringslova, 1998). Denne visjonen for norsk skole knyttet til både danning og lærelyst har utgangspunkt i sentrale holdninger og verdier. Spørsmålet er om dette erfares slik av eleven. Trolig ikke, ifølge overnevnte NOU-rapport. Som lærerutdannere har vi undersøkt våre lærerstudenters kunnskaper og holdninger til denne elevgruppen. Artikkelen ønsker å gi et svar på oppfordringen fra NOU-rapporten med utgangspunkt i følgende problemsstilling: *Hvilken kunnskap har lærerstudenter om barn med stort læringspotensial, og hvordan er deres holdninger til slike elever?*



## Metode

Datagrunnlaget baserer seg på dokumentanalyse, strukturert litteratursøk og analyse av studentrefleksjoner fra lærerstudenter. Gjennom kvalitativ metode vil vi kunne innhente meninger som er «sosialt konstruert av individer i sin livsverden, og denne konstruksjonen og forståelsen av virkeligheten er i stadig endring og utvikling» (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 90). Å få tak i virkeligheten slik den er konstruert av deltakende personer (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 90), var utgangspunktet for studien. Dette setter vi i dialog med ulike fagtekster og gjør da en metodetriangulering som er en måte «å styrke pålitelighet og gyldighet på» (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 236).

Dokumentet *Mer å hente, Bedre læring for elever med stort læringspotensial* (NOU 2016:14), ble analysert med vekt på identifisering og holdninger, samt på rapportens klare forventninger og utfordringer til lærerutdanningens roller og ansvar. Litteraturen ble fremskaffet gjennom søk i databasene Idunn, Oria og Google Scholar og søkeordene var «barn med stort læringspotensial»; «evnerike elever»; «gifted students»; «lærerutdanning», «lærerstudenter, holdning og kunnskap». Inklusjonskriteriene var norsk, svensk, dansk og engelskspråklige artikler publisert i perioden 2015–2019. På grunn av svært få treff ble perioden utvidet til 2010–2019 og søkeordet «lærere» ble lagt til, da treff med lærerstudenter ikke ga resultat.

Studentrefleksjonene ble innhentet i forbindelse med en fagdag om emnet for 2. års studenter i lærerutdanningen i faget *Pedagogikk og elevkunnskap* (NLA høgskolen, 2019). Undersøkelsen som var frivillig og godkjent av NSD, hadde 53 informanter og ble gjennomført i to deler. Første del om lærerstudentenes kunnskap og holdning ble gjennomført før undervisningen startet, og del to ved avslutningen av fagdagen for å få tak i studentenes nye tanker og oppdagelser i etterkant. Datamaterialet ble analysert og kategorisert som følgende fire hovedfunn: 1. Lærerstudenter trenger kunnskap om barn med stort læringspotensial, 2. Lærerstudenter forveksler skoleflinke elever med elever med stort læringspotensial, 3. Lærerstudenter erkjenner at undervisningen av dem byr på differensieringsutfordringer og 4. Lærerstudenter har trolig ikke en elitistisk holdning til elever med stort læringspotensial.

Etter en fenomenologisk analyse (Rendtorff, s. 277–307) ble studentenes svar drøftet mot forskning presentert i NOU 2016:14, artikler fremskaffet

gjennom strukturert litteratursøk samt annen faglitteratur om emnet. Når biter kobles sammen til en større helhet, kan selve konstruksjonen lide (Højberg, 2007; Bakhtin, 1998). Likeledes kan utvalget av faglitteratur være en begrensning som fortolkningsramme (Højberg, 2007). NOU 2016:14 er valgt som hoveddramme da denne fremstår som en solid gjennomgang av aktuell faglitteratur og tydelig analyse av norske skolepolitiske dokumenter. Et strukturert litteratursøk viste at det finnes lite relevant forskning i Norge på emnet generelt og særlig om lærerstudenters kunnskaper og holdninger. Vår forskning er et forsøk på å supplere disse antakelsene.

## Resultat og drøfting

Formålsparagrafen vektlegger et bilde av eleven som en selvstendig, solidarisk og demokratisk person som skal få muligheten til å utvikle lærelyst i samspill med hjem og samfunn (Stray, 2018). Dette demokratiidealet er i overensstemmelse med den tradisjonelle enhetsskoleideologien som ønsker å fremme sosial mobilitet, slik at alle skulle få de samme mulighetene, både i arbeidsliv og samfunnsliv (Stray, 2018, s. 13–17). Når det blir dokumentert at elever med stort læringspotensial ikke opplever dette, er det et alvorlig anliggende og et profesjonsetisk ansvar, også for lærerutdanningen (NOU 2016:14). I de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen er det rettet tydelig fokus på utvikling av profesjonsetisk bevissthet. Dette er gjennomgående i alle fag og i planen for praksisopplæringen, og blir koblet til utviklingen av egen læreridentitet basert på profesjonelle og yrkesetiske perspektiver (Kunnskapsdepartementet, 2010a; 2010b, s. 18). Læreres samfunnsmandat er nedfelt i opplæringslovens formålsparagraf, Opplæringslova §1–1. og handler om å møte elevene med tillit og respekt som skal fremme danning og lærelyst (Opplæringslova, 1998). Skal dette skje, må vi tilpasse undervisningen til elevene. Ole Kyed, (2015, sitert i NOU 2016:14, s. 14) gir denne beskrivelsen om dette ikke skjer:

Det er et mysterium at omsorgsfulle voksne som ikke kunne drømme om å kunne tvinge et barn som vokser raskere enn gjennomsnittet, til å gå i for små sko, allikevel insisterer på at et barn, hvis intellektuelle utvikling går raskere enn

gjennomsnittet, skal følge undervisningsprogrammer som er for «små» til barnets fantasi og intellekt.

## Lærerstudenter trenger kunnskap om barn med stort læringspotensial

Rapporten *Mer å hente* (NOU, 2016:14) viser til ulike systemutfordringer, og fremhever at ulike «behov må møtes med en opplæring som lar hvert enkelt barn realisere sitt behov for læring, uavhengig av kognitiv kapasitet» (s. 9). Videre fremheves det at utdanningssystemet må møte «alle elever (...) med ambisjoner, tillit og respekt og bestå av ulike læringsmiljø som fremmer trivsel, kreativitet og lærelyst» (s. 9). Rapporten kommer også med klare forventninger til lærerutdanningens rolle og ansvar (s. 81), og spesifiserer at det trengs kunnskap om og formidling av hva som kjennetegner elever med stort læringspotensial gjennom blant annet identifisering og anerkjennelse (s. 82).

Identifisering er avhengig av kunnskap, men anerkjennelse er verdirelatert og knyttet til væremåte og holdning. Kunnskap er en sentral kilde som lærere bruker i sin profesjonelle yrkesutøvelse. Sammen med erfaringer og verdier danner kunnskap læreres praktiske yrkest teori (Handal og Lauvås, 2014). Utviklingen av denne starter i lærerutdanningen, videreutvikles i profesjonen og krever rom for refleksjon. Forventningen om et slikt kollektivt refleksjonsrom er nedfelt i § 3.5 *Profesjonsfelleskap og skoleutvikling* i Overordnet del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette rommet åpner for videre kunnskapstilegnelse og kan bli avgjørende for læreres kontinuerlige profesjonsutvikling.

Jøsandalutvalget skriver i utredningen: «Vi ser at handlingsrommet i grunnskoleopplæringen er til stede, men utdanningssystemet har ikke i stor nok grad klart å tilrettelegge opplæringen for elever med stort læringspotensial» (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Derfor har direktoratet på oppfordring fra NOU 2016:14, laget en nasjonal veileder, *Veileder – tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial* (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Dette er et vesentlig grep tatt på systemnivå, som kan få verdifulle individuelle og samfunnsmessige konsekvenser i tråd med intensjonen i Generell del

av Læreplanverket. Her kan vi lese at sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2006, Generell del s. 22). Et slikt oppdrag må vi forberede morgendagens lærere på.

Lærerstudentene i vår undersøkelse gjennomgikk en fagdag om identifisering av og pedagogisk tilrettelegging for elever med stort læringspotensial. De ble intervjuet i forkant og etterkant av fagdagen. Ved avslutningen av fagdagen ønsket vi å få svar på hvilke oppdagelser lærerstudentene hadde gjort i løpet av dagen. Vi utfordret dem til skriftliggjøring av sine tanker knyttet til kunnskapsoppdateringen, for å se etter spor av nye tanker og ideer. Svarene som ble avgitt i forkant av fagdagen, viser i hovedsak at lærerstudentene i utgangspunktet trodde at barn med stort læringspotensial uansett klarte seg godt i skolen og fremstod som flinke elever. Vi opplever at de etter fagdagen ble overrasket over å få kunnskap om at elever med stort læringspotensial både kan prestere lavt, fremstå som urolige og mistilpasset og i noen tilfeller ende opp som «dropouts», slik også Smedsrud og Skogen (2016) har beskrevet det. Denne uttalelsen ble innsamlet etter fagdagen: *Jeg har selv alltid tenkt at det er de skoleflinke elevene som er de evnerike, men etter i dag har jeg fått et nytt syn på temaet, og jeg føler at jeg har fått mer kompetanse til å legge til rette og gjenkjenne evnerike barn i framtiden* (Lærerstudent 1).

Det kan være grunnlag for å tro at fagdagen har gitt dem en mer kompleks forståelse for tilpasset opplæring for denne elevgruppen. Uttalelsene kan være et uttrykk for at lærerstudentene anerkjenner elevgruppens behov, men at de i utgangspunktet mangler kompetanse til å identifisere dem. Dette stemmer overens med tidligere studier som viser at lærerstudenter og nyutdannede lærere har en bevisst holdning til at elever har ulike behov og erkjenner at undervisningen bør være individuelt tilpasset også for elever med stort læringspotensial, men at de mangler kunnskaper og ferdigheter for å praktisere differensiert undervisning (Megay-Nespoli, 2001). Kunnskap om elevenes individuelle behov gir lærere bedre selvtilitt og større handlingsrom for tilpasset undervisning (Megay-Nespoli, 2001).

Forskning indikerer at norske lærere generelt har lite kompetanse når det gjelder tilrettelegging for elever med stort læringspotensial (Skogen og Idsøe, 2011; NOU 2016:14; Idsøe, 2019). Idsøe etterlyser mer kunnskap og

påpeker også viktigheten av at lærere får støtte fra skoleledelsen til å kunne gjennomføre dette i praksis (Idsøe, 2014). Hvis lærere skal lykkes med å utvikle trivsel og potensial, er det vesentlig å ha konkret opplæring i pedagogisk tilrettelegging for denne typen elever. Derfor må dette temaet inkluderes i lærerutdanningen (Idsøe, 2014, s. 150). Fokus bør settes på læreres tilrettelegging av elevers læring, tilpasset opplæring og didaktikk, slik det er nedfelt i emneplanen for pedagogikkfaget (NLA høgsolen).

Også spesialpedagoger vil ha behov for opplæring i identifisering og pedagogisk verktøy, da de gjerne blir koblet på i forbindelse med atferdsproblematikk og mistilpasning (McCoach & Siegle, 2007, s. 246–254). Manglende identifisering, kunnskap og handling på skolens systemnivå kan bety at eleven ikke blir sett, forstått og møtt (Persson, 2019). Persson (2019, s 2) viser til at elever med stort læringspotensial som ikke blir imøtekommet, kan oppleve ekstrem tristhet og frustrasjon, sosial isolasjon, mobbing, underprestering, skolevegning, frafall og feildiagnostisering. Idsøe (2014) peker på det samme og fremhever at måten elever med stort læringspotensial blir møtt på i skolen, vil kunne få stor betydning for elevens emosjonelle tilpasning. De trenger å bli identifisert og forstått (National Association for Gifted Children 2002; Neihart 1999; Subotlik et al. 2011, referert i Idsøe 2014, s. 149). Hvis de blir ignorert eller misforstått, kan skoletiden og livet for øvrig oppleves svært utfordrende (Webb et al., 2005, referert i Idsøe, 2014, s. 149).

## Lærerstudenter forveksler skoleflinke elever og elever med stort læringspotensial

Ved oppstarten av fagdagen og før lærerstudentene fikk undervisning om temaet, stilte vi følgende spørsmål og ba om en beskrivelse:

1. Hvem er elever med stort læringspotensial? og 2. Hvordan kan man identifisere dem?

Lærerstudentene svarer: *De blir veldig fort ferdige med oppgaver som blir gitt; Elever tar oppgaver lett; De jobber hardt og viser god forståelse; Har gode læringsstrategier; Er motivert for skule og dei ulike fagene og; Barn som har høgt læringsutbytte.*

Studentene beskriver her elever som løser oppgaver på en korrekt og lett måte og som oppleves å lykkes med dette. Det er utbredt å forveksle skoleflinke elever med elever med stort læringspotensial (Skogen og Idsøe, 2011; Idsøe, 2014). Skoleflinke elever har generelt høy motivasjon, god arbeidsinnsats og presterer i tråd med lærerens forventninger (Smedsrud og Skogen, 2016). Elever med stort læringspotensial kjennetegnes ofte med interesser utover skolens fokus og viser utradisjonelle løsninger, men underpresterer hvis temaer ikke fanger interessen (Idsøe, 2014). Lærerstudentenes svar tyder på at de sammenblander elever med stort læringspotensial med flinke elever. O'Reilly (2013, s. 97–118) understreker denne utbredte misforståelsen ved å hevde at mange lærere tror at alle elever med stort læringspotensial er høyt-presterende, og at lærere mangler kunnskaper for å kunne identifisere også elever med stort læringspotensial som ikke har fått utnyttet potensialet sitt.

## Lærerstudenter erkjenner at undervisningen byr på differensieringsutfordringer

Videre stilte vi følgende spørsmål ved oppstarten av undervisningsdagen: Etter ditt inntrykk, hvordan er skoledagen for slike elever? Begrunn svaret ditt. Her svarer lærerstudentene: *Den vanlige skoledagen er ekstremt kjedelig; På samme måten for svake elever kan de ende utenfor; Lette oppgaver kan lett bli kjedelige og meningsløse; Pensum er ikke utfordrende nok til å skape engasjement; Slike elever kan fort bli rastløse og utagerende og: De trenger den sosiale tryggheten og støtten fra læreren.*

Det er grunn til å anta at lærerstudenter erkjenner en bekymring for ikke å klare å undervise på alle nødvendige nivå i klasserommet.

En undersøkelse utført av Senter for Atferdsforskning (Cosmovici et al. 2009 referert i Idsøe, 2014, s. 148) viser at de mest talentfulle elevene opplever at de ikke får nok stimulans og oppfølging i klasserommet. Studien viser at lærerne har utfordringer med å undervise hele bredden av nivåforskjeller i klassen og derfor velger å undervise på gjennomsnittsnivå. Lignende norske funn ser vi også for nyutdannede lærere (Smith & Ulvik, 2010). De beskriver ambisjoner om å møte elevene sine individuelt, men at de blir fanget av hverdagens kaos og praksiser og ender derfor opp med å undervise

tradisjonelt for hele klassen (Smith & Ulvik, 2010; Idsøe, 2014). Utfordringen kan eksemplifiseres ved eleven Kaia, som i leserinnlegget i Aftenposten skriver: «Tilpasset undervisning for de sterkeste elevene ville kunne gitt dem bedre selvfølelse og gjøre dem til gode forbilder på skolen» (Kaia, 2017). Ziegler, Stoeger & Vialle (2012, s. 27) understreker at undervisning av elever med stort læringspotensial bør skje i et samspill mellom eleven og omgivelsene med kontinuerlig tilgang til ressurser og kompetanse i systemet.

Lærerutdanningen må gi lærerne autonomi i utøvelsen av differensiert undervisning, men lærerstudenter erfarer dette som vanskelig å gjennomføre i praksis (NOU 2016:14, s. 81). Det er grunn til å anta at lærere praktiserer læreplanutøvelser i klasserommet et stykke unna intensjonen med opplæringen som er nedfelt i planer. Dette er i tråd med Goodlads læreplanforklaring, der han viser til at elever i klasserommet ikke alltid opplever undervisningen i tråd med nedfelte prinsipper og verdier i den intenderte planen (Imsen, 2016, s. 267 pp.). Dette må tas på alvor og kan imøtekommes og endres om det løftes opp til kollektiv refleksjon, både i lærerutdanningen og i profesjonsfelleskapene på skolene.

## Lærerstudenter har trolig ikke en elitistisk holdning til elever med stort læringspotensial

Det er en lang tradisjon – også i Norge – å forstå inkluderende utdanning som samfunnets særlige ansvar for å ta vare på elever som strever faglig og sosialt, slik det fremkommer i NOU-rapporten (NOU 2016:14, s. 8). For å teste lærerstudentenes oppfatning på dette området, ba vi dem vurdere følgende påstander ved oppstart av undervisningsdagen: Elever med høyt læringspotensial klarer seg alltid bra på egen hånd. Marker din enighet i denne påstanden mellom 0–5, der 5 er helt enig.

Lærerstudentene viste skår på 2,2 i gjennomsnitt /median 3 /spredningstall 0–4, noe som kan indikere at de er noe tvilende til om de klarer seg bra på egen hånd.

På slutten av undervisningsdagen ble studentene oppfordret til å skriftliggjøre nye tanker og oppdagelser. Eksempelet under ble innsamlet etter fagdagen. Her vises det forståelse for og ønske om inkludering av elevgruppens

behov: *Dette har vært med på å gi meg en lengsel til å se de elevene som har et stort potensial, og legge til rette for at de får blomstre i klassen. Jeg ønsker å være en lærer som bekrefter alle elevene og som gir alle muligheter til å nå sitt potensial* (Lærerstudent 2). Funnene viser at ny kunnskap på området appellerer til positive holdninger til elevgruppen.

Lærernes holdning og tilnærming til eleven og feltet er en svært viktig faktor for trivsel og utvikling av elevenes læringspotensial (Carman 2011 i Idsøe, 2014, s. 150). Forskningen på dette området er noe sprikende. McCoach & Siegle (2007, s. 253) er overrasket over at opplæring i undervisning for elever med stort læringspotensial trolig ikke har innvirkning på læreres holdninger til elevgruppen. Andre studier viser at kunnskap om elevgruppens behov styrker forståelse og medfører en økende positiv tilnærming og holdning (Sayu, 2018; Chamberlin & Chamberlin, 2010; Troxclair, 2011; Megay-Nespoli, 2001). Våre funn støtter denne tenkningen.

Skal det kunne trekkes en konklusjon om hva våre innsamlede data sier oss, må det være at lærerstudenter i våre undersøkelser viser positive holdninger til elever med stort læringspotensial, og at de kjenner ansvar for å ivareta dem. Lærerstudentene fikk tilgang til kunnskap gjennom fagdagen. Vi kan ikke si at kunnskap har endret holdninger, men vi mener den har gitt lærerstudentene større forståelse for ulike atferd og dypere innsikt i denne elevgruppens behov. Vi finner ikke grunnlag for å tro at lærerstudentene viser holdninger om at det å møte slike elevers behov kan kobles mot elitisme og undergrave et likhetsprinsipp, slik NOU-rapporten viser til: «(...) å sette inn tiltak for elever med stort læringspotensial, har blitt betraktet som elitisme og til dels blitt oppfattet som en undergraving av likhetsprinsippet» (NOU 2016:14, s. 8). Det kunne i utgangspunktet ha vært naturlig å trekke en konklusjon om at fordi de forvekslet elever med stort læringspotensial med skoleflinke elever, ikke var i stand til å kunne identifisere reelle evnerike elever og dermed ikke avsløre sine holdninger til denne elevgruppen. Men fordi de også fikk i oppdrag å skriftliggjøre sine betraktninger i etterkant av fagdagen, kommer det frem gjennom beskrivelsene deres at de også ser at elever med stort læringspotensial har behov for å bli sett, respektert og møtt på lik linje med andre elever.

NOU 2016:14 trekker frem at elever med stort læringspotensial som ikke er høytpresterende står i fare for å identifiseres med atferdsproblematikk



og være i behov for spesialpedagogiske tiltak. McCoach & Siegle (2007, s. 253) understreker at kunnskap om denne elevgruppen er særlig viktig for spesialpedagoger. Vår forskning gir oss grunnlag for å tro at alle lærere trenger kunnskap om denne elevgruppen. Selv om forskning viser at mange europeiske land viser mindre og mindre forskjeller fra hverandre i måten de nærmer seg elever med stort læringspotensial og talentutvikling (Tourón & Freeman, 2017, s. 54), skiller Norge seg ut som et land som ligger etter på dette feltet (NOU 2016:14, s. 29). Vår forskning kan være et supplement her, men det er fortsatt et stort behov for mer norsk forskning på dette området.

Vi har gjennom denne artikkelen belyst at det er svært viktig at lærerstudenter blir i stand til å fange opp elever med stort læringspotensial. Først og fremst er dette vesentlig for elevens egen trivsel og utvikling i skolen. Et annet aspekt som vi ikke har vært inne på, er at samfunnet går glipp av sin viktigste ressurs, kunnskapskapitalen, hvis en ignorerer denne elevgruppens behov (NOU 2016:14, s. 8). Norge blir kritisert på internasjonalt nivå for ikke å klare å ta vare på den ressursen som barn med stort læringspotensial kan representere (Idsøe, 2019). Dette gjenspeiles trolig i at vi over flere år har få elever som presterer på høyt nivå på internasjonale ferdighetstester som TIMMS og PISA (NOU 2016:14, s. 31; Hagenes, 2009).

Smedsrud og Skogen (2016) fremhever at det finnes mange dyktige lærere som ser den enkelte elevs behov og legger til rette for god utvikling av potensial, og som møter elever og foreldre med åpenhet, nysgjerrighet og kunnskap på området. Imidlertid er det få lærerutdanningsinstitusjoner som har innført temaer om elever med stort læringspotensial på sine pensumlister ennå (Smedsrud og Skogen, 2016). Men en nasjonal veileder for skolen (Utdanningsdirektoratet, 2019c) og en ny Stortingsmelding der elever med stort læringspotensial og deres behov er nevnt (Meld. St. 6 (2019 – 2020), s. 11–14), indikerer et gryende fokus på feltet. Forhåpentligvis vil barn og unge oppleve at de får 'tilpassede sko', til deres fantasi og intellekt (Ole Kyed, 2015 i NOU 2016: 14, s. 14). Da har vi som lærere vist eleven respekt, anerkjennelse og tatt profesjonelt ansvar som pedagoger.

## Oppsummering

Artikkelen er skrevet med henblikk på å belyse hvilken kunnskap og holdninger lærerstudenter har til barn med stort læringspotensial. Studien viser at lærerstudenter mangler kunnskap om slike elever, forveksler dem med skoleflinke elever og erkjenner at det kan by på utfordringer å legge til rette for dem i klasserommet. Videre viser den at når studenter får undervisning om temaet, våkner en interesse og et genuint ønske om å imøtekomme deres behov for tilpasset undervisning. Slik kan vi si at studenter har gjort oppdagelser knyttet til ny kunnskap, og at denne kan påvirke holdninger som kan få stor betydning for en mer differensiert undervisning i klasserommet. Da gir vi disse elevene 'sko' som passer til den læringsveien de skal gå på, slik intensjonene i våre skolepolitiske dokumenter tilsier.

## Referanser

- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane* (R.T. Slaatelid, overs.). Bergen: Ariadne Forlag.
- Bøyum, S. (2016). *Utdanning, utdanning og urettferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Chamberlin, M.T. & Chamberlin, S.A. (2010). Enhancing preservice teacher development: Field experiences with gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*. 33(3).
- Gagné, F. (2018). Academic talent development: Theory and best practice. I: S.I. Pfeiffer (red.), *APA Handbook of giftedness and talent*, s. 163–185. Washington DC: APA.
- Hagenes, T. (2009). *Begavede barn i norsk skole* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. 3. utgave. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Harnes, H.B., Jokstad, G.S., Landschulze, K. & Skattør, T.H. (2017, 29. juni). De sterkeste barna har rett på å bli ivaretatt. Aftenposten. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/jqO6L/De-sterke-elevene-har-krav-pa-a-bli-ivaretatt>—Helga-Bjorke-Harnes\_-Gunnvi-Sale-Jokstad\_—Karin-Landschulze-og-Tone-Helene-Skattor
- Højberg, H. (2007). Hermeneutik. Forståelse og fortolkning i samfunnsvidenskabene. I: Fulgesang, L. og Bitsch Olsen, P. (red.) (2007). *Videnskapsteori i samfunnsvidenskabene: På tvers av fagkulturer og paradigmer i samfunnsvidenskabene*. Roskilde Universitetsforlag.
- Idsøe, E.C. (2019). *Barn med stort læringspotensial i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Idsøe, E.C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Imsen, G. (2016). *Læreren verden. Innføring i generell didaktikk*. (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, R. (2014). Utdanning og ulikhet. *Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 2*. Hentet fra <https://www.idunn.no/sok#?q=r%20iversen&j=ntp>
- Kaia (2017, 18. juni). De sterke elevene blir ikke ivaretatt. SiD-innlegg Aftenposten. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/aVPvd/de-sterke-elevene-blir-ikke-ivaretatt>
- Kunnskapsdepartementet (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Kunnskapsdepartementet (2006). *LK06, Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf)
- Kunnskapsdepartementet (2010a). *Retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen, 1.–7. trinn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2010b). *Retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen, 5.–10. trinn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2017, 1. sept). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

- Kunnskapssenter for utdanning (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial. En forskningsoppsummering*. Kirstin Børte, Sølvi Lillejord & Lotta Johansson.
- Megay-Nespoli, K. (2001). Beliefs and attitudes of novice teachers regarding instruction of academically talented learners. *Roeper Review*, 23. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02783190109554092>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019 – 2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacc48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- McCoach, D.B., & Siegle, D. (2007). What Predicts Teachers' Attitudes Toward the Gifted. *Gifted Child Quarterly*, 5(3), s. 246–255. Hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/255577285\\_What\\_Predicts\\_Teachers'\\_Attitudes\\_Toward\\_the\\_Gifted](https://www.researchgate.net/publication/255577285_What_Predicts_Teachers'_Attitudes_Toward_the_Gifted)
- NOU 2016:14. *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffc5f4159ac5e47b91db91bc0/no/pdfs/nou201620160014000dddpdfs.pdf>
- NLA høgskolen (2017). *Barn med stort og ekstraordinært læringspotensial i skole og barnehage*. [Forskergruppe]. Hentet fra [https://www.nla.no/forskning/forskergrupper/Barn\\_med\\_stort\\_og\\_ekstraordinaert\\_laeringspotensial/](https://www.nla.no/forskning/forskergrupper/Barn_med_stort_og_ekstraordinaert_laeringspotensial/)
- NLA høgskolen (2019). *Pedagogikk og elevkunnskap*. Hentet fra <https://www.nla.no/studietilbud/emner/2019/pedagogikk-og-elevkunnskap-1b-5-10/>
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og videregående opplæring av 27.november 1998*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL_1)
- O'Reilly, C. (2013). Gifted education in Ireland. *Journal for the Education of the Gifted*, 36, s. 97–118. Hentet fra <https://us.sagepub.com/en-us/nam/journal-for-the-education-of-the-gifted/journal202068>
- Persson, R.S. (2019). Särbegåvade barn i skolan och deras hälsa. *DIVA*. Hentet fra <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1298145&dswid=9967>

- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Rendtorff, J.D. (2007). Fænomenologien og dens betydning. I: L. Fulgesang, & P. Bitsch Olsen. (red.). (2007). *Videnskapsteori i samfunnsvidenskapene: På tvers av fagkulturer og paradigmer i samfunnsvidenskapene*. Roskilde Universitetsforlag.
- Sayı, A.K. (2018). Teachers' Views about the Teacher Training Program for Gifted Education. *Journal of Education and Learning*; 7(4): s. 262–273
- Skogen, K. & Idsøe, E.C. (2011). *Våre evnerike barn. En utfordring for skolen*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Smedsrud, J. & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Smith, K. & Ulvik, M. (red.). (2010). *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stray, J.H. (2018). Skolens samfunnsmandat. *Bedre Skole* nr. 3/2018. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%203%202018.pdf>
- Troxclair, D. (2011). Preservice teacher attitudes toward giftedness. *Roeper Review*, 35, s. 58–64
- Tourón, J. & Freeman, J. (2017). Gifted Education in Europe: Implications for policymakers and educators. I S. I. Pfeiffer (Red.), *APA Handbook on Giftedness and Talent*, s. 55–71. Washington: American Psychological Association (APA).
- Utdanningsdirektoratet (2019a). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra [www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del](http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del)
- Utdanningsdirektoratet (2019b). *Fagfornyelsen. Nye læreplaner 2020*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet (2019c). *Veileder – tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/veileder-tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-stort-laringspotensial/3.-gjeldende-rett/>
- Utdanningsforbundet (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>

GUNNVI SÆLE JOKSTAD OG TOVE HAGENES

Ziegler, A., Stoeger, H. & Vialle W. (2012). Giftedness and gifted education:  
The need for a paradigm change. *Gifted Child Quarterly*, 56, s. 194–197.

# Historiebevissthet – «allt och inget»

Av Torgeir Landro, førsteamanuensis, NLA Høgskolen

## Abstrakt

Historiebevissthet ble lansert som det nye slagordet for historiefaget i den skandinaviske skolen på 1980-tallet. Mens talsmenn for den nye strømmingen ønsket å dreie skolefaget i mer filosofisk retning og i større grad rette fokuset mot elevenes hverdagsliv og identitet, innvendte kritikerne at de nye tankene ikke lot seg operasjonalisere i klasserommet. Artikkelen gjennomgår og analyserer resultatene fra et utvalg av ni norske og svenske studier som har undersøkt lærernes forståelse av historiebevissthetsbegrepet og dets nedslag i skolen. Gjennomgangen viser at det er et stort gap mellom ambisjonsnivået som historiedidaktikere ved universiteter og lærerutdanningsinstitusjoner har siktet seg inn mot, og mottagelsen av dette tankegodset i skolen.

Emneord: historieundervisning, historiedidaktikk, historiebevissthet, læreplan, litteraturstudie

## Abstract

Historical consciousness was launched as the key concept for Scandinavian history education during the 1980s. While proponents of the new ideas wanted to turn history education in a philosophical direction and focus on the pupils' identity and everyday life, critics objected that the concept was difficult to apply in the classroom. The article surveys and analyses the results from a selection of nine Norwegian and Swedish studies which have examined the schoolteachers' conceptualization of historical consciousness, and

the concept's impact on history teaching. The survey reveals a mismatch between the ambitions of history didacticians at universities and teacher training colleges on the one hand and the actual reception of these new ideas in the schools on the other.

Key words: history education, history didactics, historical consciousness, curriculum

## Innledning

«Det är ju ett sånt där härligt och luddigt begrepp som kan va både allt och inget på samma gång» (Szczepanski, 2016, s. 29)

Noen franske historikere konkluderte i 1867 med at fortiden er historikerens domene, nåtiden tilhører politikken, mens fremtiden ligger i Guds hender (Hartog, 2010, s. 245). Historiedidaktikken som gjorde sitt inntog i Skandinavia i løpet av 1980-tallet, representerte nye tanker om dette samspillet mellom tidsdimensjonene. Skolens historiefag har i løpet av de siste fire tiårene fått ny målsetning, og endringen er så radikal at enkelte taler om et paradigmeskifte innen historiedidaktikken. Som en reaksjon mot et historiefag som angivelig var innrettet mot pugging og innlæring av faktakunnskap, ble *historiebevissthet* lansert som skolefagets nye overordnede målsetning tidlig på 1980-tallet. Historiebevissthetsdidaktikkens inntreden innebar en fokusforskyvning mot filosofiske og *eksistensielle* spørsmål, og rører ved historieundervisningens verdigrunnlag (Stugu, 2004, s. 19).

Den nye tilnærmingen til historieundervisningen har imidlertid møtt motstand; den oppfattes som diffus og abstrakt, og dermed vanskelig å operasjonalisere i en undervisningssituasjon. Når en av didaktikkens hovedoppgaver er å skaffe til veie et fagspråk som kommende lærere kan anvende i praksis, får innvendingen tyngde.

I løpet av 1990- og 2000-tallet fikk de nye tankene nedslag i styringsdokumenter og læreplaner i både Norge, Sverige og Danmark. Problemstillingen som skal undersøkes er derfor spørsmålet om hvordan lærerne i skolen forholder seg til historiebevissthetsbegrepet. Hvordan fortolker lærerne dette



begrepet? Og hvilket nedslag har den nye historiedidaktiske retningen fått i skolens klasserom? Artikkelen bygger på en litteraturstudie og summerer opp og diskuterer noen av de funn som er gjort i forskningen så langt.

## Hva er historiebevissthet?

Skoleverket i flere europeiske land opplevde i etterkrigstiden krisetendenser innen skolefaget historie. For å gjenopplive interessen for faget, valgte den britiske skolen å rendyrke historiedisiplinens «rygggrad», med vekt på ferdigheter som kildefortolkning og fokus på fagets nøkkelbegreper, som årsak og virkning, kontinuitet og endring (Lilliestam, 2013, s. 35–42; Lund, 2011, s. 23–30).

Den tysk-danske historiedidaktikken staket imidlertid ut en annen kurs. Målet for historieundervisningen i skolen skulle være å utvikle elevenes historiebevissthet. Hva er så historiebevissthet?

Historiebevissthet som begrep ble først lansert av tyskeren Karl-Ernst Jeismann i 1979. I løpet av 1980-tallet begynte så danske didaktikere å fatte interesse for Jeismanns tanker, og fra 1990-tallet og utover ble Bernhard Eric Jensen den drivende kraft innen nordisk historiedidaktikk. Jensen tok til orde for et paradigmeskifte innenfor historiedidaktikken, med «historiebevissthet» som skolefagets nye omdreiningspunkt (Schüllerqvist, 2006, s. 134). Ved sitt fortidsfokus hadde historiefaget i skolen «udspillet sin rolle» i utdanningssystemet (Jensen, 2012, s. 19). Heller enn å gjengi universitetsforskningens resultater, burde skolefaget historie ta utgangspunkt i elevenes livsverden (Schüllerqvist, 2006, s. 136).

Når historiebevissthet skal gjengis i konsentrert form, er det korte svaret at den utviklede historiebevisstheten ser sammenhengen mellom fortidsfortolkning, nåtidsforståelse og framtidforventning. Samspillet mellom tidsdimensjonene står i fokus: i nåtiden er fortiden til stede som *erindring*, samtidig som fremtiden er til stede i form av ulike *forventninger* (Eikeland, 2013, s. 103–104).

En tredje sentral bidragsyter til utviklingen av begrepet er den tyske historiedidaktikeren Jörn Rüsen, som innførte *narrativ kompetanse* som en viktig komponent. Den narrative kompetansen handler om hvor viktig *fortellingen*

er for orienteringsevnen langs tidsaksen. Og med 'fortelling' siktes det ikke til 'den gode anekdoten', men til kognitive strukturer og evnen til å se sammenhenger (Eikeland, 2001; Pietras & Poulsen, 2016, s. 72).

Historiebevissthet handler altså om noe langt mer enn ferdigheter og innøvde tankeoperasjoner. Begrepet lodder dypere: tidsdimensjonen spiller med ved alle kognitive operasjoner og utgjør dermed en sentral del av menneskets identitet og vesen. Historiebevissthetsdidaktikken kretser således rundt spørsmålet om hva og hvem et menneske dypest sett er (Jensen, 2012, s. 25).

Et sentralt historiedidaktisk poeng er at mennesket er *historieskapt* og *historieskapende*. Innlevelse i fortidens menneskers forståelseshorisont, *historisk empati*, gir forståelse for at historiens utviklingsløp ikke er forutbestemt. Dermed åpnes øynene for at enkeltmennesket kan påvirke fremtiden (Jensen, 2003; Ebbensgaard, 2005, s. 21–26; Lund 2011, s. 23–30). Denne erkjennelsen tydeliggjør historiebevissthetens moralske dimensjon, og bidrar til å legitimere historiefagets plass i skolens demokratiske dannelsesprosjekt (Skolinspeksjonen, 2015, s. 9; Schüllerqvist, 2006, s. 135–136).

Historiefagets nye målsetning får en rekke konsekvenser. Gjennom den såkalte åpne skalamodellen illustrerer Jensen at historiefaget bare utgjør en av mange kilder til et individs historiebevissthet. Enkeltmennesket får også input fra massemedia, familiehistorier, reiser, kulturinstitusjoner og politiske og religiøse bevegelser. Fokuset i undervisningen må derfor dreies mot elevenes hverdagsliv og livsverden utenfor skolen (Paulssen, 2011, s. 20; Jensen, 2003, s. 88).

### *Kritikk*

Selv om ideen om historiebevissthet har fått nedslag i læreplanene, har det ikke manglet på kritiske bemerkninger. Harry Haue ytret bekymring for at vektleggingen av identitet og hverdagsliv ville gå ut over elevenes overblikk og sammenhengforståelse (Nielsen, 2012, s. 40). En annen utfordring er konseptets fagoverskridende karakter. Når individets identitetsdannelse har kommet i sentrum for faget, er den logiske konsekvens at historiefaget må søke støtte hos fagdisipliner det tidligere ikke har vært naturlig å trekke inn (Ebbensgaard, 2005, s. 24; Jensen, 2012, s. 20–21).

Hovedinnvendingen handler imidlertid om at begrepets betydning er for lite tilgjengelig, og adjektiv som 'mangetydig', 'diffust', 'komplekst' og 'abstrakt' blir hyppig gjentatt i litteraturen (Nielsen, 2012, s. 35, Ebbensgaard, 2005, s. 24). Ebbensgaards oppsummering er dekkende for mye av kritikken: historiebevissthetsbegrepet er «flydende i konturerne og derfor svært at begripe i enkle formler for undervisere» (Ebbensgaard, 2005, s. 24).

Den svenske didaktikeren Klas-Göran Karlsson har derfor etterlyst empiri i kjølvannet av de teoretiske diskusjonene rundt historiebevissthet (Karlsson, 2009, s. 50). Forskning på historiebevissthet mangler også i Norge, særlig når det gjelder «lærerens verden i historiefaget» (Paulssen, 2011, s. 12). Men om man tar med de mange studentarbeidene som er avlagt ved utdanningsinstitusjoner i Norge og Sverige, foreligger det faktisk en nokså omfattende empiri.

## Metode

Den foreliggende artikkelen er basert på et systematisk litteratursøk; en tilnærming som har som formål å sammenfatte og systematisere nyere eksisterende litteratur innenfor et avgrenset emne. Målet er å komme frem til en syntese av «data från tidigare genomförda empiriska studier» (Barajas et al., 2013, s. 31). Forskningsspørsmålet stilles dermed til den allerede foreliggende dokumenterte kunnskap i litteraturen (Barajas et al., 2013, s. 70).

De utvalgte studiene ble gjenstand for en tradisjonell innholdsanalyse, som innebærer en klassifisering og kategorisering av dataene med det formål å synliggjøre mønstre, tema og tendenser i materialet (Barajas et al., 2013, s. 147). Kategoriutviklingen løp således parallelt med analysen og tolkningen.

### *Søkestrategi og utvalg*

Søkene har vært gjennomført i ulike databaser som Oria, Google Scholar, BIBSYS Brage, NORA, Norart, SwePub og DiVA. Søkeordene som har vært benyttet er *historiebevissthet*, *historiemedvetande*, *historiedidaktikk* og *historieundervisning*. Treff i de ovennevnte databasene har i neste omgang dannet utgangspunkt for manuelle søk i litteraturlistene i de foreliggende artikler.

Studiene som inngår i analysen, er norske og svenske studier som er utført i løpet av de siste 15 år. Inklusjonskriteriene var ikke forhåndsdefinerte, men ble utviklet i løpet av søkeprosessen. At avgrensningen av utvalget på denne måten gir seg selv i løpet av forskningsprosessen, er ikke uvanlig (Thaagaard, 2013, s. 66). Søket i norske databaser alene gav relativt få treff, og gjorde det nødvendig å utvide søkefeltet geografisk. Mange svenske studenter har intervjuet lærere om deres forståelse av historiebevissthet, og har derfor problemstillinger som belyser denne studiens forskningsspørsmål. Tidsrammen på 15 år springer også ut av pragmatiske hensyn; den eldste aktuelle studien var fra 2006, og utgjør således grensen bakover i tid. På dette tidspunktet var de nye historiedidaktiske ideene velkjente i akademiske kretser og hadde fått nedslag i styringsdokumentene i norsk og svensk skole. Ut fra disse inklusjonskriteriene resulterte søket i ni studier, to norske og syv svenske.

Det finnes intet eksakt tall på hvor mange studier som kan eller bør inngå i en litteraturstudie. Selv om all relevant forskning ideelt sett skal inkluderes, må også materialet være håndterbart og kunne analyseres grundig, og utvalget når sitt metningspunkt etter hvert som «studier av flere enheter ikke synes å gi ytterligere forståelse av de fenomenene vi studerer» (Thaagaard, 2013, s. 65).

### *Vurdering av inklusjonskriterier*

I denne studien kan inklusjonskriteriene problematiseres, av to grunner. Det første forholdet angår spørsmålet om den norske og den svenske skolen er sammenlignbare størrelser. Argumentet som taler for, er at didaktikk-diskursen i begge land er inspirert av den tysk-danske historiedidaktikken. Selv om det naturlig nok også finnes selvstendige nasjonale bidrag og fortolkninger, refereres det jevnt over til Jeismann, Jensen og Rüsen som opphavsmenn og inspirasjonskilder (Ebbensgaard, 2005, s. 23). I tillegg har de nordiske historiedidaktiske konferansene, som har vært arrangert med tre års mellomrom, fungert som felles plattform for idéutveksling på tvers av landegrensene (Schüllerqvist, 2006, s. 134–135).

Det andre forholdet gjelder valget om å benytte studentarbeider i studien. Som nevnt har empiriske studier om temaet vært etterlyst. Om man

inkluderer studentarbeider i søket, får man imidlertid straks flere treff. Men dette punktet angår datamaterialets reliabilitet, og det kan innvendes at det er problematisk å inkludere datamateriale som er innhentet og fortolket av studenter, som mangler den modne og erfarne forskers metodiske og analytiske ferdigheter. På den annen side er det uheldig at et stort materiale blir liggende ubenyttet innenfor et felt der empiriske studier er etterlyst. Dessuten er resultatdelen i arbeidene i hovedsak mer refererende enn fortolkende, og gjengir lengre utdrag av transkriberte intervjuer i direkte sitats form. Når studiene er gjennomført under veiledning, og metodiske og etiske overveielser er tatt inn, har jeg funnet det forsvarlig å inkludere dem i materialet. Studien baserer seg således på to norske masteroppgaver og syv svenske studentarbeider på bachelor- og masternivå.

## Resultater

I denne delen vil resultatene som kommer frem av forskningsgjennomgangen sammenfattes og systematiseres. Resultatene viser at lærerne viser varierende grad av kjennskap til og innsikt i historiebevissthetsparadigmet: mens historiebevissthet for noen er et fremmed begrep, forsøker andre å gjennomføre undervisning i tråd med de nye idealene.

### *Et ukjent begrep*

Flere av lærerne i norsk og svensk skole røper at de ikke kjenner til historiebevissthet-begrepet, og er heller ikke klar over at det inngår i fagets læreplaner. Abrahamsson har intervjuet åtte historielærere i Östhammars kommune i Sverige, som alle har klasser mellom 4. og 9. trinn. Studien viser at ingen av de åtte lærerne har lagt merke til begrepet *historiemedvetande* i læreplanen. Dette er noe overraskende da styringsdokumentenes innhold er tema under regelmessige pedagogiske møter, de såkalte *ämnesutvecklarträffar* (Abrahamsson, 2011, s. 18–20).

Malin Isacson har intervjuet fem lærere på «låg- och mellanstadiet», og en av lærerne kommer med samme innrømmelse: «När Marianne hör ordet historiemedvetande tittar hon frågande på mig. Hon förklarar att ordet är

nytt för henne [...]» (Isacson, 2018, s. 21). På norsk mark har Christian Paulssen dybdeintervjuet ti historielærere som underviser i videregående skole i Norge, og den store majoritet av intervjuobjektene «uttrykker lite konkret kjennskap til formålsbeskrivelsen» (Paulssen, 2011, s. 81–82).

### *Et egendefinert begrep*

I en annen kategori havner en gruppe lærere som vitterlig har fanget opp begrepet fra læreplanen. De opererer imidlertid med en egendefinert fortolkning som ikke springer ut av historiedidaktiske studier. I stedet innholdsbestemmes begrepet intuitivt ut fra lærerens egen forståelseshorisont.

Szczepanski (2016) har intervjuet fem lærere fra ungdomsskole og gymnase, og en av lærerne innrømmer at vedkommende ikke har reflektert over begrepet før intervjusituasjonen. Læreren har likevel ingen problemer med å gjøre rede for sin fortolkning. Det er imidlertid vanskeligere å forklare hvor denne fortolkningen stammer fra:

Han medger även själv att detta är en något enkel och bred definition och säger även att han egentligen inte kan peka på exakt hur han kommit fram till den. Han säger dock att han utgått från orden historia och medvetande och anser att det verkar va en rimlig tolkning (Szczepanski, 2016, s. 24).

Lærerne i denne kategorien oppfatter historiebevissthet som et selvforklarende og uproblematisk begrep. Når historiebevissthet som didaktisk konsept skal forklares, er det nokså tradisjonelle historiefaglige aspekt som trekkes frem: å skape interesse for faget, se sammenhenger, og åpne elevenes øyne for fagets praktiske nytte og aktualitet. Begrepets bredde, dybde og kompleksitet omtales ikke.

### *Historiedidaktisk tilnærming*

I en tredje kategori havner lærere som har en grundigere innsikt i begrepet. En av lærerne fra Szczepanskis materiale forteller at han/hun har opparbeidet sin forståelse av begrepet gjennom sin utdanning, og nevner sentrale historiedidaktikere som Klas-Göran Karlsson, Ulf Zander, Peter Seixas og Kenneth Nordgren (Szczepanski, 2016, s. 29–30).

Henrik Bergström, som har gjennomført en studie med siktemål om å «synliggöra hur undervisning med intentionen att utveckla elevers historiemedvetande kan utformas», (Bergström, 2018, s. 3) har gjennom et strategisk utvalg intervjuet lærere som har latt seg inspirere av historiebevissthets-didaktikken i undervisningen. En av lærerne forteller at elevene får en lekse med tittelen «historiemedvetande, att tänka historiskt» (Bergström, 2018, s. 28). En annen av lærerne, 'Charlie', trekker frem identitetsaspektet: «historiemedvetande hänger mycket ihop med en egen identitetsbildning» (Bergström, 2018, s. 30), og er også opptatt av fremtidsdimensjonen i undervisningen (Bergström, 2018, s. 31). En tredje lærer, 'Robin', gjør rede for historisk empati, som er en viktig bestanddel i historiebevisstheten:

Det är väl en sak som dom lär av det här (...) att man i den situationen agerade utifrån dom bästa föresatser, utifrån dom fakta, och dom kunskaper som man hade då så förstår man det att idag gör på ungefär samma sätt (Bergström, 2018, s. 32).

#### *Lavt presisjonsnivå*

Montán og Persson (2006) har utført en kvantitativ spørreundersøkelse for å undersøke historielæreres syn på historiebevissthet. Studien konkluderer med at selv om majoriteten av lærerne som hadde svart på undersøkelsen (15 svar av 70 henvendelser) kan peke på samspillet mellom tidsdimensjonene fortid, nåtid og fremtid som essensielt, makter ikke lærerne å gjengi kompleksiteten i begrepet (Montán & Person, 2006, s. 58). Denne konklusjonen er treffende for mye av materialet som inngår i denne litteraturstudien. En av Szczepanskis informanter forklarer at en utviklet historiebevissthet gjør at elevene forstår «varför saker och ting ser ut som dom gör, varför saker och ting fungerar som dom gör» (Szczepanski, 2016 s. 22). En av lærerne som Zedig og Kondovski har intervjuet gir følgende svar på spørsmålet om hvordan vedkommende oppfatter historiebevissthet:

[...] men på något sätt så handlar det rätt mycket om att försöka förstå sin samtid utifrån... eh, en annan tid... och se... försöka förstå den tiden också och sätta den i relation ännu längre tillbaka (Zedig og Kondovski, 2009, s. 24).

Når lærerne blir bedt om å forklare hva som ligger i historiebevissthetsbegrepet, blir betydningsinnholdet gjengitt i nokså generelle vendinger: det handler om å forstå sin egen samtid, se koblinger og sammenhenger, og gjøre faget interessant for elevene. Det er påfallende få referanser til fagbegreper eller markører som historisk empati eller narrativ kompetanse, eller henvisninger til navngitte teoretikere. Selv blant lærerne som forsøker å undervise i tråd med historiebevissthetsdidaktikken, er forklaringene preget av lavt presisjonsnivå og fraværende fagterminologi.

*«Teorifjernt, men erfaringsnært»?*

Lærerne viser med andre ord varierende grad av innsikt i historiebevissthet som idé og overordnet målsetning for skolefaget historie. Flere av studiene tolker imidlertid resultatene dithen at mange lærere – til tross for manglende kjennskap til begrepet – i praksis gjennomfører undervisning i tråd med historiebevissthetskonseptet. Paulssen hevder at lærerne legger vekt på flere historiebevissthets-aspekter enn de selv er klar over. Med ordparet ‘erfaringsnært’ og ‘teorifjernt’ summerer han opp sine funn. Ved nåtidsorientering, aktiv bruk av fortelling, og ved å ta utgangspunkt i elevenes forkunnskaper og livsverden, har lærerne en undervisningsstrategi som bidrar til å utvikle elevenes historiebevissthet, selv om strategien ikke bevisst er forankret i historiebevissthetsdidaktikken (Paulssen, 2011, s. 76–77, 90–93).

Haveland gir uttrykk for lignende tolkninger. Blant de lærerne som ikke eksplisitt refererer til historiebevissthet som mål for undervisningen, er konseptet likevel implisitt til stede og kommer til overflaten når fremtidsdimensjonen nevnes i utsagn av typen: «Å forstå fortiden for å forstå samtiden og unngå å gjøre så mange feil i fremtiden» (Haveland, 2017, s. 42).

## Diskusjon

Hva sier så disse resultatene om lærernes forståelse av historiebevissthet og det nye historiedidaktiske paradigmet nedslag i skolen? Hvilke historiedidaktiske implikasjoner har disse resultatene?



*Den nye historiedidaktikken – for abstrakt og komplisert?*

Lars Helle skriver at didaktikken har som oppgave å gi lærerne et fagspråk: «... for både å tenke og diskutere faglig trenger du faglige begreper» (Helle, 2017, s. 20). Bengt Schüllerqvist hevder på samme vis at de kommende lærere bør introduseres for et emnedidaktisk begrepsapparat som skal være «ett redskap för den kommande yrkesutövningen» (Schüllerqvist, 2006, s. 131). I tilfellet 'historiebevissthet' tyder resultatene på at dette begrepsapparatet ikke er på plass blant lærerne. At begrepet oppfattes abstrakt, diffust og komplisert, ble nevnt innledningsvis som et utgangspunkt for problemstillingen, og bekreftes av resultatene i studien. Og resultatet er ikke overraskende når det også i akademiske kretser råder forvirring om hva begrepet faktisk betyr. Anette Warring beskriver det historiedidaktiske forskningsfeltet som et «begrepsanarki» hvor det vrimler av «begrepsmessige sammensetninger», og at hver forsker nærmest «konseptualiserer» forskningsfeltet på sin egen måte (Warring, 2011, s. 6–7). Et eksempel på særegen konseptualisering er May-Britt Ohman-Nielsens inndeling av historiebevisstheten i *erindringsmasse*, *erindringsstrukturer* og *erindringsspor* (Nielsen, 2004, s. 217; Paulssen, 2011, s. 24). Bidrar disse distinksjonene – som medfører at fagbegrepene flourer – til å øke forståelsen for historiebevissthet som teoretisk konsept, eller kompliseres det historiedidaktiske fagfeltet ytterligere? Det skaper også forvirring når Jensen innfører et spissfindig skille mellom 'historiebevissthet' og 'historisk bevissthet', der sistnevnte utgjør en mindre komponent av historiebevisstheten (Jensen, 2003, s. 59–60). Med utgangspunkt i dette skillet har Montán og Persson undersøkt om lærerne oppfatter noen forskjell mellom 'historiebevissthet' og 'historisk bevissthet' (Montán og Persson, 2006, s. 33–34). Ingen av svarene samsvarer med betydningsinnholdet og distinksjonen som Jensen tillegger de to begrepene. Man kan endatil nærmest lese inn trass og frustrasjon hos enkelte av intervjuobjektene: «Om det går som en anka, luktar som en anka och låter som en anka så är det nog en anka [...]» (Montán og Persson, 2006, s. 34).

Sammenligner man innholdet og refleksjonsnivået i det historiedidaktiske tankegodset som sirkulerer innen academia med nedslaget dette har fått blant lærerne i skolen, er kontrasten stor. Presisjonsnivået blant lærerne i skolen er betydelig lavere. Her kan nok metodiske forhold trekkes inn som en formildende omstendighet: presisjonsnivået vil naturligvis synke i en

intervjusituasjon der man på stående fot skal avgi muntlige svar. Men den metodiske faktoren utgjør ikke hele forklaringen: historiedidaktikkens fagbegreper er ganske enkelt ikke en integrert del av lærernes fagspråk.

Hva er så de didaktiske konsekvensene av denne situasjonen? I sin klasseromsundersøkelse av historieundervisningen i en niende klasse er det nettopp fraværet av *fagspråk* som er Hans Olofssons hovedfunn. Mens samtalen i historietimene rent tematisk kan bevege seg opp på et metanivå, savnes et felles fagspråk. Ifølge Olofsson hemmer dette kommunikasjonen og forståelsen. I stedet trer *hverdagsspråket* inn og preger undervisningen, og Olofsson sammenligner fenomenet med å drive matematikundervisning uten tilgang til fagbegrep som 'pi' og 'derivasjon' (Olofsson, 2010, s. 217; Bergstrøm, 2018, s. 14).

### *Læreplanens begrensninger*

Resultatene viser tydelig styringsdokumentenes begrensninger som introduksjonskanal for nye historiedidaktiske tanker. Læreplanen er kartet som lærerne skal navigere etter i sitt daglige virke (Helle, 2017, s. 18). John Goodlad poengterer imidlertid at læreplanen har mange 'ansikter'. I tillegg til den formelle læreplanen opererer Goodlad med termen den *oppfattede læreplanen* (Perceived Curricula); et uttrykk som sikter til den enkelte lærers fortolkning av og tilnærming til læreplanen (Helle, 2017, s. 46–48). Resultatene viser at lærerne i flere tilfeller ikke oppfatter intensjonen bak læreplanen; et fenomen som egentlig ikke er overraskende. Læreplanen er en nedstrippet sjanger uten rom for utdypninger, som forutsetter at lærerne er fortrolige med 'signalordene' i planen. Disse gir ikke mening uten forutgående kjennskap til den historiedidaktiske diskursen som fagbegrepene springer ut av. Begrepet 'historiemedvetande' ble innført i læreplanen for den svenske grunnskolen i 1994 som et overordnet begrep, men som Schüllerqvist har poengtert: «det finns i texten inget klagörande av hva detta 'överordnande' skulle innebära, ingen definition eller problematisering av begreppet» (Schüllerqvist, 2006, s. 137). Dermed etterlates et stort tolkningsrom for lærerne i skolen.

En del av lærerne i studien har fanget opp begrepet fra læreplanen, og benytter denne som eneste kilde til forståelsen av begrepet. Ironisk nok ytrer

flere av disse ta begrepet er uproblematisk å forholde seg til. Dette har sin naturlige forklaring: når de ikke kjenner begrepet fra didaktikkitteraturen, har de heller ikke innsikt i begrepets bredde, dybde og kompleksitet. I stedet benytter de sin intuitive hverdagsforståelse og gir begrepet betydningsinnhold ut fra mer allmenne, historiefaglige assosiasjoner.

Læreplanens begrensninger kommer også til syne ved at en del av lærerne i liten grad forholder seg til læreplanen. Resultatet er i tråd med tidligere undersøkelser. Thomas Nygren, som har undersøkt erfarne læreres historiedidaktiske innsikter og undervisningsstrategier, benytter *historiedidaktisk kunnskapsbygging* som en benevnelse på deres utviklingsprosess (Nygren, 2009, s. 80). Den erfarne lærer skildres som en «reflekterende praktiker» (Nygren, 2009, s. 91) som gradvis foredrer sin undervisning. Men i denne prosessen spiller ikke læreplanen noen fremtredende rolle. I årenes løp har andre faktorer hatt større betydning for justeringen av undervisningens mål, innhold og metoder: elevenes reaksjoner på undervisningen, lærerens egen fagkombinasjon og videreutdanning, samt lærerens personlige opplevelser fra barndom og familieliv (Nygren, 2009, s. 80–94). Læreplanen utgjør altså bare en – og langt fra den viktigste – av mange faktorer som former den «reflekterende praktiker».

### *Keiserens nye klær?*

Jan Bjarne Bø drøfter påstanden om at historiebevisstheten blott er 'keiserens nye klær' – noe 'fancy' utad, uten egentlig innhold. Er det noen forskjell mellom historiebevissthet og alminnelig *samfunnsbevissthet*, som har som målsetning å forstå og forklare dagens samfunn? Selv om Bø innrømmer at begrepene overlapper, mener han likevel at formålet er prinsipielt forskjellig: i motsetning til samfunnsbevissthet har historiebevisstheten som mål å forklare et fenomen i vekslingen mellom tidsretningene fortid-fremtid-nåtid (Bø, 1995, s. 95). Presisjonsnivået på svarene som lærerne gir, tyder på at Bøes distinksjon blir værende på det teoretiske plan og forsvinner på veien ut til klasserommet. I praksis vil antagelig mange av lærerne oppfatte disse to begrepene som synonyme.

Schüllerqvist viser til Helene Edgren, som oppfatter historiebevissthet som en teoretisering av tidligere selvfølgeligheter, og påstår at «den gode his-

toriel raren alltid har haft historiemedvetandespekter med i sin undervisning» (Schüllerqvist, 2006 s. 138). Paulssens påstand om at mange av lærerne gjennomfører en undervisning som utvikler elevenes historiebevissthet uten å være klar over det, må leses i lys av dette perspektivet. For Paulssen konkluderer samtidig med at historiebevissthetsbegreps innlemmelse i læreplanen «på ingen måte representerer noen banebrytende ny vei å undervise i historie på» (Paulssen, 2011, s. 93). Han hevder at informantenes forståelse av begrepet mer må betraktes som en «ryggmargsf lelse» (Paulssen, 2011, s. 92) enn et resultat av utdanningen. Hvis så er tilfellet; representerer begrepet i praksis da noe nytt? Både historie- og samfunnsfaget har tradisjon for å gripe fatt i elevens livsverden utenfor skolen (B e, 1995, s. 96). Og at historien kan være identitetsbyggende (Paulssen, 2011, s. 71), er heller ikke en begrunnelse av nyere dato. Knut Helle viser til historikeren Ernst Sars, som i et foredrag fra 1867 uttalte om historien at «vi ere dens Resultat [...] at studere Historie er at bringe til Klarhed og Bevidsthed vort eget Vesen» (Blom & Helle, 1997, s. 76).

## Konklusjon

Utgangspunktet for denne studien var spørsmålet om hvordan lærerne forholder seg til historiebevissthet som begrep og konsept, og hvilket nedslag den nye historiedidaktiske retningen har fått i skolen. Resultatene fra denne studien viser at det er et stort gap mellom ambisjonsnivået som historiedidaktikere ved universiteter og lærerutdanningsinstitusjoner har siktet seg inn mot, og mottagelsen av dette tankegodset i skolen. Lærerne viser varierende grad av kjennskap til og innsikt i historiebevissthet som begrep og overordnet målsetning for skolefaget historie. For noen av lærerne er begrepet ukjent. En annen gruppe av lærere har fanget opp begrepet fra læreplanen, men gir til kjenne en forståelse av historiebevissthet som ikke bygger på historiedidaktiske studier. I stedet innholdsbestemmes begrepet intuitivt ut fra lærerens egen erfaring og forståelseshorisont. En tredje gruppe av lærere er tettere på den historiedidaktiske diskursen, men også blant denne gruppen er fagspråket preget av lavt presisjonsnivå.

Totalt sett har dermed de nye historiedidaktiske ideene fått et begrenset nedslag i svensk og norsk skole. En del av forklaringen kan nok tilskrives læreplanens begrensninger som styringsredskap. En kompakt læreplan uten tilhørende 'bruksanvisning' etterlater stor frihet og stort rom for tolkning. Og mange av lærerne benytter en intuitiv hverdagsforståelse til å avkode læreplanen. Men den viktigste årsaken til det begrensede nedslaget henger trolig sammen med historiebevissthetsbegrepets kompleksitet. De nye fag- og nøkkelbegrepene svever for høyt, og har ikke landet i skolen. I stedet er det hverdagspråket som preger historieundervisningen. Når historiedidaktikken ikke har lykket med å gi lærerne et fagspråk til bruk i undervisningen, har den sviktet en av sine viktigste oppgaver.

«Uklart formulert, uklart tenkt» er et uttrykk som gjerne siteres når språkføringen skal forbedres. Når lærerne beskriver et av historiedidaktikkens kjernebegreper som kompleks, diffust og mangetydig, er dette en tilbakemelding som de ledende historiedidaktiske miljø må forholde seg til. Et første skritt er å følge Anette Warrings oppfordring om å avklare hva begrepene faktisk betyr: «Forskningsfeltets mange begreber kalder på afklaring. Dækker begreberne det samme sagsforhold, er de delvist overlappende, eller udelukker de hinanden?» (Warring, 2011, s. 7). Når professorene i fagfeltet synes det er krevende å orientere seg i det historiedidaktiske forskningsfeltet, og stiller «begrepsanarki» som diagnose (Warring, 2011, s. 6), er det ikke overraskende at lærerne i skolen strever med å omsette historiebevissthet til praktisk undervisning.

## Litteraturliste

- Abrahamsson, F. (2011). *Då – nu – sedan? Lärarnas tolkning av historiemedvetande. En kvalitativ undersökning baserad på samtalsintervjuer med lärare i år 4–9.* (Examensarbete 15hp) Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier. Uppsala: Universitetet i Uppsala. Hentet fra <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:422159/FULLTEXT02>
- Barajas, K.E., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap.* Stockholm: Natur & Kultur.

- Bergström, H. (2018). «Vår nutid er jo snart vår dåtid». *En explorativ studie kring möjligheter att utveckla historiemedvetande genom historieundervisning*. (15 hp) Fakulteten för humaniora og samhällsvetenskap, Karlstad: Karlstads universitet. Hentet fra <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1252523/FULLTEXT01.pdf>
- Blom, I. & Helle, K. (1997). *Historie – hva, hvordan, hvorfor? Fagdidaktisk innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bøe, J.B. (1995). *Faget om fortiden. En oversikt over det historiedidaktiske området*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ebbensgaard, Aa. H.B. (2005). *At fortælle tid. Danske gymnasieelevers liv med fortidsrepræsentationer set i et didaktisk perspektiv*. (Doktoravhandling) Odense: Syddansk Universitet.
- Eikeland, H. (2001). *En analyse av historiedelen av Aschehougs læreverk i samfunnsfag for ungdomstrinnet: «Innblikk». Utvikling av historiebevissthet og narrativ kompetanse*. Rapport 1/2001, Høgskolen i Vestfold, Tønsberg. Hentet fra <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2001-01/>
- Eikeland, H. (2013). Historie og framtid: en selvmotsigelse? *Fortid* (4), 102–109.
- Hartog, F. (2010). What is the Role of the Historian in an Increasingly Presentist World? I G. Harlaftis et al. (Red.), *The New Ways of History – Developments in Historiography* (s. 239–253). London – New York: Tauris Publishers.
- Haveland, R. (2017). *Historieundervisning i den videregående skolen. En analyse av et utvalg historielæreres syn på historieundervisning i den videregående skolen*. (Masteroppgave, Universitetet i Bergen). Hentet fra <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/15707/Historieundervisning-i-den-videreg-ende-skolen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Helle, L. (2017). *Å tenke didaktisk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Isacson, M. (2018). *Historiemedvetande i grundskolans tidigare åldrar. En studie om hur lärare på låg- och mellanstadiet tolkar och förhåller sig till begreppet historiemedvetande i sin undervisning*. (Avanverad nivå, 15 hp) Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Karlstads Universitet. Hentet fra <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1263279/FULLTEXT01.pdf>
- Jensen, B.E. (2003). *Historie – livsverden og fag*. Oslo: Gyldendal.

- Jensen, B.E. (2012). Historiebevidsthed – en nøgle til at forstå og forklare historisk-socialle processer. I P. Eliasson, K. G. Hammarlund, E. Lund & C. T. Nielsen (Red.), *Historiedidaktik i Norden 9. Del I: Historiemedvetande – Historiebruk* (s. 14–34). Malmö: Holmbergs.
- Karlsson, K.-G. (2009). Historiedidaktik: begrepp, teori och analys. I K.-G. Karlsson og U. Zander (Red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktikken* (s. 25–69). Lund: Studentlitteratur.
- Lilliestam, A.-L. (2013). *Aktör och struktur i historieundervisning. Om Utveckling av elevers historiska resonerande*. (Doktoravhandling, Göteborgs Universitet).
- Lund, E. (2011). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Montán, M. & Persson, B. (2006). *Historiemedvetande på högstadiet och gymnasiet – en studie i historielärares syn på historiemedvetande samt hur historiemedvetande fördjupas hos eleverna*. (Examensarbete, Lärautbildningen, Högskolan Kristianstad). Hentet fra <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:230590/FULLTEXT01.pdf>
- Nielsen, C.T. (2012). Begrepet historiebevidsthed og dets didaktiske udfordringer. I P. Eliasson, K. G. Hammarlund, E. Lund & C. T. Nielsen (Red.), *Historiedidaktik i Norden 9. Del I: Historiemedvetande – Historiebruk* (s. 35–53). Malmö: Holmbergs.
- Nielsen, M.-B.O. (2004). Historiebevissthet og erindringsspor. Undervisnings- og forskningserfaringer fra arbeid med begrepsrelasjoner i historielærerutdanning og praksisveiledning. I S. Ahonen, M. Poulsen, O.S. Stugu, M. Thorkelsson & U. Zander (Red.), *Hvor går historiedidaktikken? Historiedidaktikk i Norden 8* (s. 211–228). NTNU, Trondheim.
- Nygren, T. (2009). *Erfarna lärares historiadidaktiska insikter och undervisningsstrategier*. (Licentiatsavhandling, Umeå Universitet).
- Olofsson, H. (2010). *Fatta historia. En explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebruk i en högstadielklass*. (Licentiatsuppsats, Karlstad University Studies).

- Paulssen, C. (2011). *Historiebevissthet: erfaringsnært, men teorifjernt. En undersøkelse av undervisningsorienteringen til et utvalg historielærere i videregående skoler i Sør-Trøndelag*. (Masteroppgave, NTNU, Trondheim). Hentet fra [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnuxmlui/bitstream/handle/11250/270276/446084\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnuxmlui/bitstream/handle/11250/270276/446084_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Pietras, J. & Poulsen, J.A. (2016). *Historiedidaktik. Mellem teori og praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Schüllerqvist, B. (2006) Kanon och historiemedvetande – två centrala emnesdidaktiska begrepp. I L. Brink & R. Nilsson (Red.), *Kanon och tradition. Ämnesdidaktiska studier om fysik-, historia- och litteraturundervisning* (s. 131–147). Gävle: Lärarutbildningens skriftserie 2.
- Skolinspektionen (2015). *Undervisningen i historia*. Kvalitetsgranskning 2015: 8.
- Stugu, O.S. (2004). Historiedidaktikkens dilemmaer. I S. Ahonen, M. Poulsen, O.S. Stugu, M. Thorkelsson & U. Zander (Red.), *Hvor går historiedidaktikken? Historiedidaktikk i Norden* 8 (s. 15–23). Trondheim: NTNU.
- Szczepanski, P. (2016). *Historiemedvetande – Ett problematiskt begrepp. Historielärares uppfattningar om begreppets definition och användning*. (Examensarbete, 15 hp) Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Karlstad: Karlstads Universitet. Hentet fra <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:936908/FULLTEXT01.pdf>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Zedig, A. & Kondovski, S. (2009). *'Tiden är irrelevant i nuet'. Om historiemedvetande och fyra lärares syn på detsamma*. (Examensarbetete, 15 hp) Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap. Kalmar/Växjö: Linnéuniversitetet. Hentet fra <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:290491/FULLTEXT01.pdf>
- Warring, A. (2011). Erindring og historiebruk. Introduksjon til et forskningsfelt. *Tidsskrift for historie* (2), 6–34.



# Med kunst som veiviser til profesjonell utvikling

Av Gunnvi Sæle Jokstad, førstelektor, NLA Høgskolen

## Abstrakt

Voksne som samhandler med barn kommer ofte i situasjoner som ikke har en handlingsmaksime. Dette er gjennomgående også for lærerprofesjonen og må av den grunn fokuseres på i lærerutdanningen. For å øve opp og reflektere over mulige handlingsvalg kan samtaler med utgangspunkt i ulike kunstverk være en vei å gå. Gjennom dialog, ulike stemmer og parallelle historier kan det profesjonelle skjønn og egen subjektivitet styrkes og utvikles. Denne studien undersøker hvordan et kull i lærerutdanningen reflekterer over et kunstverk, og artikkelen drøfter hvordan kunstverk kan åpne for pedagogisk refleksjon og profesjonsetisk bevissthet.

Det empiriske materialet er innhentet gjennom kvalitativ metode, bestående av analyse av 45 studentdokumenter, samt et strukturert litteratursøk. Analysen viser at kunstverk inviterer til dialog og profesjonsetisk bevissthet, men at bruk av kunstverk som igangsetter for pedagogisk refleksjon bør introduseres som metode og anvendes flere ganger om studenter skal bli fortrolig med dette. Artikkelen skisserer videre hvordan lærerutdanningen ved å introdusere og anvende denne metoden kan være med på å gi lærerstudenter en grunnleggende handlingskompetanse til selvrefleksjon. Det vil være i tråd med beskrivelser om profesjonsfellesskapet i ny overordnet del i læreplanverket og forventningen om en lærers livslange læring.

Nøkkelord: kunstuttrykk, pedagogisk refleksjon, profesjonsetisk bevissthet, profesjonell utvikling, dialog, lærerutdanning

## Abstract

Adults in contact with children often find themselves in situations without clear maxims to guide their conduct. This is commonly true in the teaching profession and must therefore be a focus in teachers' education. One means of providing training and reflection on possible courses of conduct is through conversations which take various works of art as a starting point. Through dialogue, different voices and parallel stories, one can strengthen and develop one's own professional discernment and subjectivity. This study investigates how one class of teaching students reflects on a work of art, and the article discusses how works of art can promote pedagogical reflection and professional-ethical awareness.

The empirical material has been obtained through qualitative methods, consisting of analysis of 45 student documents, in addition to a structured literature search. The analysis shows that works of art promote dialog and professional-ethical awareness, but also that the use of works of art in initiating pedagogical reflection must be introduced as a method and utilized multiple times in order for students to become comfortable with the method. The article further outlines how teacher education, by introducing and applying this method can give teaching students a basic competence in self-reflection. The article will also align with descriptions of the professional collegium in the new General Section of the National Curriculum and expectations for the teacher's lifelong learning.

Keywords: artwork, pedagogical reflection, professional-ethical awareness, professional development, dialogue, teacher education

## Introduksjon

I denne artikkelen vil jeg presentere og drøfte et møte mellom kunst og lærerstudent. Kunstverkets egenart kan uttrykkes som en åpen invitasjon fra skaper til opplever og er avhengig av møtet med observatøren og den oversettelse som der oppstår. Å introdusere og gi lærerstudenter erfaring med dette, kan tilføre dem en mulig læringsvei til profesjonell utvikling.

I de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2010a; 2010b) er det rettet tydelig fokus på utvikling av profesjonsetisk bevissthet. Dette er gjennomgående i alle fag og i planen for praksisopplæringen, og kobles til utviklingen av egen læreridentitet basert på profesjonelle og yrkesetiske perspektiver (Kunnskapsdepartementet, 2010a og 2010b, s. 18). Dette fokuset kan forstås i lys av læreres samfunnsmandat nedfelt i opplæringslovens formålsparagraf § 1–1 (Opplæringslova, 1998) som omhandler å møte elevene med tillit og respekt som skal fremme danning og lærelyst. Med slik tillit vist, kommer også et stort ansvar. Derfor er det av stor betydning å sette fokus på læreren som person, ikke bare på de tradisjonelle didaktiske spørsmål; «hva – hvordan – hvorfor».

Ved å sette fokus på læreren som person – på hvem en er, vil vi også kunne rette oppmerksomheten mot ansvarlighet og krav til kontinuerlig profesjonell utvikling. Det er ikke yrket, profesjonsyrket – et «Det» som skal være i fokus, men læreren, den profesjonelle utøveren – hvem «Du» er i profesjonsyrket. Å rette fokus fra sak til person, er ansvarliggjøring. Knyttes det bare til regel- og prosedyreansvaret, kan det være ansvarsfraskrivelse. Botn Eide (2012, s. 65–66) viser til Hannah Arendts tenkning når hun hevder at profesjonsutøvere har et personlig etisk ansvar for å tenke selv, og må derfor ha en indre dialog der en tar stilling til det som møter en, det virkeligheten krever. Gjennom en slik indre dialog, etter modell fra Sokrates, kan tenkingen romme mottakelighet for det situasjonen krever, sier hun (s. 75). Dette må studentene forstå viktigheten av og derfor gjøre erfaringer med i utdanningen. Men etiske valg kan ikke bare være basert på individuell tenkning basert på egne følelser. Derfor må etisk kompetanse utvikles og utøves i profesjonsfellesskapet, i møte med etiske begreper og teorier og i møte med praksis. Slik profesjonsetisk refleksjon og bevissthet er derfor noe som modnes fram, som knyttes til innsikt og er avgjørende for å danne pedagogisk dømmekraft. Dette må være og forventes å være, en livslang prosess og i ny overordnet del til Fagfornyelsen kan vi lese: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hvordan dette kan gjøres, er et mer åpent spørsmål.

Grimen og Molander (2008) hevder at mye i læreryrket vil være avhengig av skjønn. Denne evnen må trenes og utvikles i lærerutdann-

ingen. Det kan vi gjøre ved å la studentene få møte etiske spørsmål, uten å få presentert en etisk fasit, og gjennom det stimulere til etisk refleksjon. Dette kan knyttes an til Biestas (2014) begrep subjektivering: «væremåter som ikke er fullstendig fastlagt gjennom eksisterende systemer og tradisjoner» (s. 40). Vår subjektivitet retter fokus på «hva vi gjør med dette ansvaret, hvordan vi responderer på det» (Biesta, 2014, s. 44). En slik framvekst av subjektivitet hos dem som utdannes kommer i tillegg til utdanningen som kvalifisering og sosialisering og er avhengig av at vi i lærerutdanningen inviterer til en møteplass som kan romme et slikt eksistensielt møte. Hans Skjervheim (1996) lanserte begrepsparet deltaker og tilskuer (s. 71–87). Å være en deltaker er utfordrende og krevende. Vanlige handlingsregler og levereregler dekker ikke alle livsområder og situasjoner. Vi utfordres og må stå for våre vurderinger. Spørsmålet blir da hvilke mulige hjelpemidler vi har til dette engasjementet. Zygmunt Bauman, moralsosiolog, hevder at «en kan gjenkjenne moralske mennesker ved at de alltid er utilfredse med sin egen moralske adferd, ved den nagende mistanken om at de ikke var moralsk nok» (Bauman, 1998, s. 138). Ved å jobbe med moralsk adferd i lærerutdanningen vil studentene kunne få gå i dialog med egne tanker, ideer og følelser og slik få erfare en verdibasert lærerutdanning. Erfarer de dette i utdanningen, vil det kunne bli en læringsarena som trekkes inn i yrket og i kontinuerlig utvikling av profesjonsetikken.

Et gammelt kinesisk ordtak sier; «gi noen en fisk, og han blir mett hele dagen. Lær noen å fiske og han blir mett hele livet» (ordtak.no). Ordtaket kan tolkes på mange måter. I denne teksten er det en igangsetter for pedagogisk refleksjon – en refleksjon knyttet til spørsmålet om hvordan vi kan utruste studenter til lærerprofesjonens kompleksitet. Autonomi er et av begrepene som er knyttet til lærerprofesjonen, og med autonomi kommer ansvar og behovet for etisk refleksjon (Molander & Terum, 2008). *Lærerprofesjonens etiske plattform* som i 2012 ble vedtatt retningsgivende for pedagoger i skoler og barnehager, skriver om profesjonell integritet; «Samfunnet skal ha tillit til at vi bruker vår autonomi på en etisk forsvarlig måte» (Utdanningsforbundet). Utdanningen må derfor ha det overordnede målet å utruste studenter til pedagogisk refleksjon gjennom fag studenten møter og aktivt skape et rom for dette.

Kunst som igangsetting av refleksjon, er ikke ukjent. Røed sier at vi «i kunst finner en langt rikere palett for hva livet handler om enn de fleste andre steder» (Røed, 2019, s. 13). Med utgangspunkt i Aristoteles' dydsetikk og hva vi trenger for å realisere våre idealer, viser han til kunst som en vei å tilnærme seg disse idealer på og introduserer begrepet «dydsetikk» (Røed, 2019). Sæverot og Ulvik (2018) presenterer hvordan elever i videregående opplæring har reflektert over bilder. I denne studien har jeg undersøkt hvordan bruk av kunstverk kan legges til rette for i lærerutdanningen knyttet til faget *Pedagogikk og elevkunnskap* (NLA høgsolen, 2019a). Problemstillingen er: *Hvordan kan kunstverk åpne for pedagogisk refleksjon og profesjonsetisk bevissthet hos studenter i lærerutdanningen?*

## Metode

Data ble innhentet gjennom kvalitativ metode, bestående av analyse av korte studenttekster og et strukturert litteratursøk. Bildet *La Clairvoyance* (Margritte, 1936) ble anvendt som utgangspunkt for dialog og refleksjon flere ganger i løpet av semesteret og for å få tak i studentenes spontane kommentarer og deres personlige opplevelser, ble det gjennomført en kvalitativ spørreundersøkelse. Undersøkelsen, som var frivillig og anonym, har vært med et helt studentkull i 2. året i lærerutdanningen, bestående av 47 informanter, og var todelt. Første del var ved oppstart av studiesemesteret og andre del ved avslutningen. Studentene signerte med markering P på arket om de hadde faget *Profesjonsrettet pedagogikk* (NLA høgsolen, 2019b), 15 stp. i høstsemesteret, for å skille dem fra studenter med kun 10 studiepoeng i pedagogikk fra første studieår. Ved å anvende samme bildet ved oppstart og avslutning av studiet, kunne jeg se etter spor av utvikling av refleksjon. Datamaterialet ble analysert og kategorisert som følgende tre hovedfunn: 1: kunstverk inviterer til dialog; 2: kunstverk inviterer til profesjonsetisk bevissthet og 3: refleksjon over kunstverk som metode må oppøves.

Litteraturen ble framskaffet gjennom søk i databasene Idunn, Oria og Google Scholar og søkeordene var kunst, bilder, pedagogisk refleksjon, profesjonsutvikling og dialog. Søket ble begrenset til norsk/svensk/dansk og engelsk språk i perioden 2014–2019 og skulle handle om lærerprofesjonen.

Annen litteratur var kjent fra tidligere forskning og undervisning, eller viderekoblet fra dette. Dialogen mellom studentens stemmer og faglitteraturen er en konstruksjon og åpen for tolkning. Det som jeg erkjenner, er mine oppdagelser og slik sett kan prosjektet sies å støtte seg på en grunnleggende tanke innen fenomenologien; en analyse av fenomenenes meningsinnhold slik de viser seg i den konkret erfarte virkelighet i praksis (Fuglesang og Bitsch Olsen, 2007, s. 570). Prosjektet kan sies å ha sine røtter i både dialogismen som metode og i en hermeneutisk tekstforståelse (Dysthe, 2001; Bakhtin, 1998). Når prosjektet begrunnes gjennom oppdagelser jeg har gjort gjennom min lesning og når studentenes stemmer tolkes mot disse, er det jeg som utvelger og vurderer som må stå til ansvar. Dette må jeg ta inn over meg og erkjenne at teksten slik den framstår er preget av midlertidighet både i studentenes og i min tenkning. Likevel velger jeg å framstille den i et ønske om at den skal gå i dialog med lesere og slik muligens føre til nye oppdagelser.

## Resultat og diskusjon

### *Kunstverk inviterer til dialog*

Kunst gir oss tilgang til en verden skapt av andre og derved til en verden vi kan observere på avstand, eller velge å gå imøte. Gjør vi det siste vil den tale til oss, berøre oss og kreve en respons. Slik kan en dialog oppstå mellom kunstverket og oss som betraktere, og dialogen omfatter «lytterens innvirkning på ytringen og dens fullendelse i den» (Bakhtin, 1998, s. 2). Det kan skje noe unikt i dette møtet. Det kan åpne opp for dialogen, ikke som diskusjon, men som «tilliten til andres ord, ærefryktig tilslutning, læring, søking etter fremprovosering av den dypere mening» (Dysthe, 2001, s. 97). Slik dialog er ikke forbeholdt tekst, men all ytring der et budskap må tolkes. Kunstens hensikt er å skape perspektiver, og gjennom slik perspektivutvidelse vil empati kunne vokse. Ordet empati, som betyr innlevelse, brukes vanligvis i vid betydning om en persons evne til å sette seg inn i hvordan andre har det. Det kan også brukes om innlevelse i og identifikasjon med et kunstverk, det å gå opp i den kunstnerisk skapingsakt (Bø og Helle, 2008, s. 68). Å lære gjennom empati, ved å øves i å ta den

andres perspektiv, er derfor en av kunstens oppgaver. Marit Ulvik (2014) utfyller dette og hevder at fokus på undervisningens estetiske dimensjon: å erkjenne gjennom sansemessige opplevelser der følelsene spiller en sentral rolle, er viktig. Hun peker på at «det estetiske rommer en helhetsforståelse av det å være menneske og kan være et alternativ til en mer ferdighetsorientert pedagogikk» (Ulvik, 2014, s. 19). Hun viser til Austring og Sørensen, 2006, og de tre ulike læringsmåter; den empiriske, den estetiske og den diskursive, der «den estetiske har å gjøre med hvordan livet oppleves, føles og erkjennes og streber etter en forståelse av å være menneske i verden» (Ulvik, 2014, s. 21). Med Eisner 2004, som inspirasjon, sier hun at det «vi kan lære av kunsten, er blant annet å jobbe med mål som endres underveis, med det partikulære og tvetydige, med det overraskende og det som vurderes ut fra skjønn, uten at det finnes regler» (Ulvik, 2014, s. 22).

Det er erfaringen med denne formen for læring og denne søkingen etter den dypere menig, vi må utruste våre studenter med. Det skjer ikke gjennom formidling i vanlig forstand, men gjennom en åpen invitasjon til undring. Kunstverk inviterer til akkurat det, til et ansikt-til-ansikt-møte med kunsten, og det krever at vi stiller oss åpen i slike møter. Gjør vi det oppstår det en dialog mellom verket og dens observatør, en dialog mellom to likeverdige og gjensidig avhengige aktører. Denne samhandlingen har ikke et gitt utfall, men er et resultat av den gjenklang som skapes i kunstobservatøren. Skjer det, har personen forlatt sin observatørholdning og blitt en deltaker, blitt et handlende subjekt (Skjervheim, 1996, s. 71–72). Da blir ikke møtet monologisk, men flerstemt. Kunstnerens stemme og deltakerens stemme går sammen og skaper en ny stemme, en samklang som oppstår i møtet der og da. Slik kan hver opplevelse med et kunstverk bli unik, og velger vi å dele disse opplevelsene med hverandre, vil ytterligere samklanger kunne oppstå. Bakhtin bruker begrepet polyfoni (2003, s. 16) og sammenligner det med hvordan ulike instrumenter i et symfoniorkester gir dybde og fylde i samspill med hverandre. Flerstemthet er en berikelse – også når den er i disharmoni. «Det er der hvor ulike tankemønstre og fagtradisjoner støter sammen – i bruddflatene – at fantasien og forestillingskraften har de beste utfoldelsesmulighetene», sier litteraturviteren Siri Meyer (1995, s. 58). Denne tenkningen peker på det essensielle: ulikheter er vekstmuligheter om

de framsettes i et åpent sinn, i en søken etter det bedre argument. Dette legger jeg i å arbeide med seg selv, slik det er belyst i avhandlingen *Ansvarlige voksne i praksis* (Jokstad, 2008).

Studentene ble introdusert for bildet *La Clairvoyanse* 1936, av Margritte. Bildet er et selvportrett der han maler en fugl – og på modellbordet har han et egg. I studentenes tekster om hva de ser i bildet, er det stor variasjon: «bildet viser en mann som maler en fugl» (student 1); «på bordet er et egg, men mannen maler en fugl. Merkelig» (student 2) og «maleren ser hva egget kan bli og maler dette han tror og håper vil skje» (student 3).

De to første studentkommentarer er konkrete gjengivelser av elementer i bildet. Dette kan tolkes som at studentens møte med bildet ikke har vært et genuint møte (Bakhtin, 1998), men en avstandsobservasjon (Røed, 2019). Den tredje studenten derimot begir seg inn på en tolkning. Da kan vi si at bildet har invitert til dialog og til en fullendelse i den andre, slik Bakhtin (1998) beskriver det og vi kan videre si at studenten er blitt en deltaker (Skjervheim, 1996). Møtet er ikke monotont, men en framprovosering av en dypere mening (Dysthe, 2001). Studenten har hatt en innlevelse og identifikasjon med kunstverket (Bø og Helle, 2008), og gjennom den estetiske læremåten (Ulvik, 2014) skapes det perspektiver som gir rom for empati. Da kan vi si at bildet har invitert til selvvirksomhet (Biesta, 2014), til arbeid med seg selv (Jokstad, 2008).

### *Kunstverk inviterer til profesjonsetisk bevissthet:*

I kunstverk kan vi finne en plattform for å «øve oss i mange av dydene vi mennesker trenger for å leve godt» (Røed, 2019, s. 13). Å stille seg i en ikke-vitende og undrende posisjon, er avgjørende i møte med kunst. Hans Skjervheims tanker om å være en deltaker i livet, ikke en tilskuer (1996, s. 71–72), gir gode ansatser til ansvarsrefleksjon. Slik ansvarlighet er det også naturlig å forstå med utgangspunkt i Levinas begrep «den andre» og det ansvaret som følger av å være i fysisk nærhet med den andre (Levinas, 1998). «Møtet med *den andre* er derfor først og fremst en opplevelse hvor mitt ansvar blir 'vekket', gjennom den direkte appellen fra den andres ansikt» (Aasland, 2012, s. 21). En slik appell kan en fysisk nærhet til kunstverk gi oss.



Å være etisk bevisst handler for profesjonsutøveren om å ikke alltid kunne støtte seg til ferdige retningslinjer, men om å erkjenne det personlige ansvaret han har for Den Andres ve og vel. Å stå i slike relasjoner til den andre, til eleven, og kjenne på at den andres ansikt tvinger meg, kan oppleves som å begi seg inn i det ukjente. Når kunnskap og erfaringer som veivisere på ingen måte strekker til, vil det være det grunnleggende i oss, det vil si våre verdier, som styrer oss. Å være i stand til å plassere våre erfaringer og forståelser i en slik større sammenheng, beror på om vi har utviklet den kreative evnen vi har til en selvstendig reflekterende dømmekraft. Slik pedagogisk dømmekraft dreier seg om verdivurderinger (Biesta, 2014), og om å vurdere når det er riktig å gjøre hva. Denne pedagogiske klokskapen og dømmekraften, er det som preger den profesjonelle pedagogen (Biesta, 2014). Å legge til rette for dette i lærerutdanningen er av stor betydning.

Gregory Bateson sier at fortellingen av parallelle historier gir en dypere innsikt, et dybdesyn. Han forklarer det, med utgangspunkt i sin systemiske kommunikasjonsteori, som et binokulært syn – et syn vi har ved å bruke begge øyne. Bare et slikt syn gir rett perspektiv og dybde (Bateson, 2014). I *Mind and Nature* reiser han spørsmålet om «hvilken gevinst eller forøkelse av viten det kunne følge av å kombinere viten fra to eller flere kilder» (1979, s. 73/2014, s. 56, min oversettelse), og hevder at det kan dannes informasjon av en ny logisk type ved å stille sammen flere beskrivelser. Det kan bidra til helt nye kvaliteter i forståelsen. Han oppfordrer derfor til å dele assosieringer vi har og gjennom det berike hverandres innsikt. Da kan det profesjonelle skjønn og egen subjektivitet styrkes og utvikles. Gjør vi det, er vi trolig mer i tråd med det Wivestad tenker om pedagogikkstudiet når han framhever at det «bør forstås som et moralsk studium, hvor det en *studerer*, det en er intenst opptatt av å få vite og kunne, er et ledd i det å bli bedre og å gjøre godt» (Wivestad, 2007, s. 325). Slik tenking er blitt mer og mer styrende for meg som lærerutdanner.

Omlag halve studentkullet gikk via konkrete beskrivelser til tolkning, og av dem igjen halvparten til å tolke dette inn mot lærerprofesjonen. En student sier: «... ja, det er jo det vi må tenke, hva eleven kan bli om vi klarer å gi dem de rette vilkårene som skal til for at de skal kunne vokse og åpne seg. Det er mitt ansvar» (student 4). Dette utsagnet kan tolkes som om studenten har satt bildet i dialog med annen fagkunnskap og gjennom det fått en

dypere innsikt, et dybdesyn (Bateson, 2014). Det bidrar til helt nye kvaliteter i forståelsen (Bateson, 2014). Ansvar er blitt vekket (Aasland, 2012), studenten er en deltaker (Skjervheim, 1996), og pedagogisk dømmekraft er utviklet (Biesta, 2014). Da har pedagogikkfaget fått en moralsk dimensjon, til å bli bedre i å gjøre godt (Wivestad, 2007).

### *Refleksjon over kunstverk som metode må oppøves*

I pedagogikkfaget inviteres studentene til å få kunnskaper, holdninger og generell kompetanse i hvordan legge til rette for elevers læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2010a og 2010b). De lærer om ulike forhold som påvirker elevers læring og introduseres til den didaktiske relasjonsmodellen som viser hvordan ulike forhold er i gjensidig avhengighet til hverandre (Imsen, 2016, s. 303). Det viser kompleksiteten i en lærers hverdag, men noen ganger vet ikke en lærer helt hva som er til elevens beste. Da må det reflekteres og undersøkes og her er det nyttig med en dialogpartner, en som utfordrer og støtter i utforskningen av muligheter. En slik dialogpartner skal ikke bare etterspørre kunnskap og erfaringer som handlingsbegrunnelser, men også verdier og etiske begrunnelser. Verdier er styringsredskaper, gjerne ubevisst, men likevel en viktig del av vår profesjonelle yrkest teori. Handal og Lauvås (2014) har utviklet en handlings- og refleksjonsmetode. Modellen beskriver hvordan vi kan reflektere før, eller etter en handling, og se hvordan vi kan begrunne denne med teori, erfaring og verdier (Handal og Lauvås, 2014, s. 24–25; Imsen 2016, s. 29).

I lærerutdanningen gir vi studenter sammensatt teori, de høster erfaringer gjennom praksisperioder og vi vektlegger verdier. Vi må gi dem handlingskompetanse i å utvikle sine verdier og ikke minst å reflektere over disse. Det kan vi gjøre ved å stille spørsmål om hvor verdiene våre kommer fra, og hvordan vi kontinuerlig kan arbeide med dem. Å ta oss tid til dette i de begrensede undervisningstimene som er satt av til kunnskaps- og ferdighetsutvikling, er valg vi gjør. Dette vil være i tråd med mål om generell kompetanse i lærerutdanningen: «kan analysere og vurdere relevante faglige og etiske problemstillinger og bidra til utvikling av faglig fellesskap på den enkelte skole» (Regjeringen, 2016; Lovdata.no 2016). Føringene herfra er tydelige: Studentene skal lære å være analytiske og skal kunne bidra til utvik-

ling på den enkelte skole, og erfaringer med etisk refleksjon i utdanningen skal kunne være arbeidsmetoder i yrket (Regjeringen, 2016). Da må dette vektlegges i fag alle studenter har – nemlig i pedagogikk, eller i Pedagogikk og elevkunnskap som faget i lærerutdanningen pt. heter. Sosiologen Gunnar Lingås sier at arbeidet med profesjonsetikk er en prosess, og «prosessen handler om at profesjonsutøverne finner sammen for å skape fora og rammebetingelser som gjør at det oppstår reelle handlingsrom, rom som kan brukes til etisk refleksjon» (Lingås, 2014, s. 13). Fora bør ta mål av seg å være som et *agora*, «der det fortelles historier til 'oppbyggelse' og der dialogismen vektlegges når en stiller de store spørsmål» (Jokstad, 2008, s. 109). Slike fora må erfares i utdanningen for å kunne være en aktuell videre læringsarena i yrket.

I siste undervisningstime, med oppsummering av faget etter vel fire måneder, ble studentene igjen spurt hvorfor de trodde jeg hadde valgt akkurat dette bildet som igangsetter til faget. Noen svarer: «Det frisket opp teksten på undervisningsplanen» (student 5) og «... fint, men en påtatt kobling til PEL-faget» (student 6). Teksten til disse studentene indikerer ikke at bildet har hatt noen forsterkende funksjon for pedagogisk refleksjon. Men over halvparten av studentkommentarene hadde slik kobling. Et merkbart skille gikk mellom de studentene som hadde valgt faget *Profesjonsrettet pedagogikk* (NLA høghskolen, 2019b) i høstsemesteret, som omtales nedenfor, og de som bare hadde de obligatoriske 10 stp. i *Pedagogikk og elevkunnskap* (NLA høghskolen, 2019a) før undervisningen startet. Dette kan tolkes som at kunst som igangsetter av pedagogisk refleksjon krever introduksjon. Skal kunst tale til oss, må vi lære å stille oss åpne og undrende, åpne opp for dialogen som et møtested for meninger (Bakhtin, 1998). Erfaringen med metoden er avgjørende: «det handler om didaktikk og hva en lærer ser som muligheter i en elev» (student 7); «tenk at et bilde kan feste seg på en slik måte og inspirere meg til å være en slik lærer» (student 8) og «dette bildet har poppet opp i meg mange ganger i vår» (student 9).

Studentgruppen ble så introdusert til en database som presenterer kunstverk. Den heter *Oppbyggelige eksempler for voksne som er nær barn* (NLA høghskolen, 2013) og er utviklet av en forskergruppe ved NLA høghskolen med samme navn. Databasens hensikt er å invitere til dialog med utgangspunkt i kunstverk og gir gjennom faglige begrunnelser og mange ulike eksempler,

inngang til dette. Databasen er åpen for alle og ment i en allmennpedagogisk hensikt, men den brukes også i lærerutdanningen ved NLA høgsolen knyttet til masterfaget *Profesjonsrettet pedagogikk*, som også undervises 2. studieår. I den ene modulen *Allmennpedagogiske grunnlagsspørsmål* (NLA høgsolen, 2019b), har studentene et gruppearbeidskrav der de skal velge en beskrivelse fra databasen og presentere gruppens refleksjoner for medstudenter. Slik legges det til rette for at studenter på en systematisk måte, med utgangspunkt i kunstverket, kan lære å arbeide med å avveie verdier og handlingsmåter, selv der verdier og veivalg kan oppleves å være på kollisjonskurs med hverandre. Ved å legge til rette for slike samtaler «kan ulike perspektiver på en etisk utfordring yte sine bidrag til større klokskap, bedre refleksjon og bedre dømmekraft» (Lingås, 2014, s. 30). Dette vil være med på å bevisstgjøre studenten og til å klargjøre verdigrunlaget for fagutøvelsen, for profesjonsetikken. Videre brukes databasen også i den andre modulen i *Profesjonsrettet pedagogikk: Veiledning og ulike veiledningstradisjoner* (NLA høgsolen, 2019b), som eksempel på hvordan vi i veiledningssamtaler kan arbeide med og utvikle våre verdier. Dette er knyttet an til vår praktiske yrkesteori, PYT, og til å reflektere slik handlings- og refleksjonsmodellen til Handal og Lauvås (2014) inviterer til. Slik blir studentene i dette faget introdusert til metoder og strategier for refleksjon og utvikling, og får erfare disse fora for refleksjon, som Lingås (2014) etterlyser. Da kan de trolig også kunne få mot til å være med på «å utvikle faglige fellesskap på den enkelte skole», som forskriften for rammeplanen for lærerutdanningen omtaler (Regjeringen, 2016).

Studentene som hadde tatt dette faget i høstsemesteret, viste seg å kunne ordsette og koble kunstuttrykk og pedagogisk refleksjon på en mer faglig reflektert måte. En av disse studentene skriver:

Etter dette studiet tenker jeg på en annen måte når jeg ser et bilde, ser en film, leser en fortelling, eller lytter til en tekst. Jeg tenker «oj» dette må jeg ikke glemme, det må jeg huske når jeg står i det og ikke helt vet hva jeg skal gjøre (student 10).

Da har studenten i møtet med kunstverket både deltatt og blitt engasjert (Skjervheim, 1996) og det kan være grunn til å anta at møtet har bidratt både til etisk bevissthet (Lingås, 2014), gjennom subjektivering (Biesta,

2014) og til en profesjonell utvikling i tråd med de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen. (Kunnskapsdepartementet, 2010 a og 2010b) og med ny overordnet del i Fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg har studenten fått en handlingskompetanse til videre profesjonell utvikling (Handal og Lauvås, 2014) og funnet en agora for dette (Jokstad, 2008). Med andre ord, vi har ikke bare gitt en fisk, men lært dem å fiske.

## Konklusjon

Artikkelen er skrevet med interesse for spørsmålene: *Hvordan kan kunstverk åpne for pedagogisk refleksjon og profesjonsetisk bevissthet hos studenter i lærerutdanningen?* Studien er knyttet til et studentkull i lærerutdanningen i faget *Pedagogikk og elevkunnskap*.

Basert på mine funn ser vi at kunstverk inviterer til dialog og til profesjonsetisk bevissthet. Likeledes ser vi at kjennskap og erfaring med metoden er avgjørende for studentens utbytte. Oppsummert kan vi derfor si at dersom det legges til rette for dette i lærerutdanningen og anvendes bevisst, vil studentene få erfaringer og handlingskompetanse de kan ta med seg videre i sin profesjonelle utvikling, både i utdanningen og videre i yrket. Det bygger subjektiveringingen og den autonome læreren som kan stå i lærerprofesjonens komplekse virkelighet.

## Referanser

- Aasland, D.G. (2008). Veiledningens etiske forutsetninger. I: S.B. Eide, D.G. Aasland, H.H. Grelland & A. Kristiansen. *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk*. (s. 11–23). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane* (R.T. Slaatelid, overs.). Bergen: Ariadne Forlag.
- Bakhtin, M. (2003). *Latter og dialog: Utvalgte skrifter* (A.J. Mørch, overs.). Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.

- Bateson, G. (1979). *Mind and nature: A necessary unity*. U.S./Canada: Bantam Books.
- Bateson, G. (2014). *Ånd og natur*. (Harry Mortensen, overs.). Oslo: Bokklubbens kulturbibliotek.
- Bauman, Z. (1998). Postmodernitet, identitet og moral (M. Nygård, overs.). I: A.J. Vetlesen (red.). *Nærhetsetikk* (s. 122–138). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Biesta, G.J.J (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bø, I. & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Eide, S.B. (2012). Individuelt ansvar og sløvhet i profesjonsutøvelse. *Etikk i Praksis – Nordic Journal of Applied Ethics*, 6(2), 64–79. Hentet fra <https://doi.org/10.5324/eip.v6i2.1785>
- Fulgesang, L. & Bitsch Olsen, P. (2007). *Videnskapsteori i samfunnsvidenskapene: På tvers av fagkulturer og paradigmer*. Roskilde Universitetsforlag.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I: A. Molander & L.I. Terum (red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. 5. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jokstad, G.S. (2008). *Ansvarlige voksne i praksis*. Hentet fra [https://nla.brage.unit.no/nla-xmlui/bitstream/handle/11250/172041/Master\\_ped\\_Jokstad\\_v08.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://nla.brage.unit.no/nla-xmlui/bitstream/handle/11250/172041/Master_ped_Jokstad_v08.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Kunnskapsdepartementet (2010a). *Retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen, 1.–7. trinn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2010b). *Retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen, 5.–10. trinn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2017, 1. sept). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Levinas, E. (1998). *Underveis mot den annen*. (A. Aarnes, overs.). Oslo: Vidar forlaget.

- Lingås, L.G. (2014). *Profesjonsetikk for pedagoger*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lovdata.no (2016). *Forskrift for rammeplan for grunnskolelærerutdanningen*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861?q=grunnskolelærerutdanning>
- Margritte, R. (1936). *La Clairvoyance* [bilde]. Hentet fra <https://www.renemagritte.org/la-clairvoyance.jsp>
- Molander, A. & Terum, L.I. (red.) (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- NLA høgsolen (2013). *Oppbyggelige eksempler for voksne som er nær barn*. Forskergruppe. Hentet fra [www.oppbyggeligeeksempler.no](http://www.oppbyggeligeeksempler.no)
- NLA høgsolen (2019a). *Pedagogikk og elevkunnskap (MGL5PE101)*. Hentet fra <https://www.nla.no/studietilbud/emner/2019/pedagogikk-og-elevkunnskap-1a-5-10/>
- NLA høgsolen (2019b). *Profesjonsrettet pedagogikk/MGL1PROP101/MGL1PROP102*. Hentet fra <https://www.nla.no/studietilbud/emner/2019/profesjonsrettet-pedagogikk—allmennpedagogiske-grunnlagssporsmal-1-7/> og <https://www.nla.no/studietilbud/emner/2019/profesjonsrettet-pedagogikk—veiledning-og-ulike-veiledningstradisjoner-1-7/>
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og videregående opplæring av 27.november 1998*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL_1)
- Ordtak.no. Hentet fra <https://www.ordtak.no/sitat.php?id=2580>.
- Regjeringen (2016). Pressemelding 60–16. *Forskrift for rammeplan for grunnskoleutdanningen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/fbaf26939bbd40abacba73e34a95d2fc/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelærerutdanning-for-trinn-5-10.pdf>
- Røed, K. (2019). *Kunsten og livet: en bruksanvisning*. Oslo: Flamme Forlag.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug & Co. (Første utg. 1976).
- Sæverot, A.M. & Ulvik, M. (2018). Hvordan kan bilder brukes i undervisning? *Journal for Research in Arts and Sports Education (JASEd)* 2(3). Hentet fra <https://jased.net/index.php/jased/article/view/1231/2870#RF22>

Ulvik, M. (2014). Undervisningens estetiske dimensjon – Om å våge å ta i bruk det uforutsigbare. *Bedre skole* nr. 2.

Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/undervisningens-estetiske-dimensjon—om-a-vage-a-ta-i-bruk-det-uforutsigbare/>

Utdanningsforbundet (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*.

Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>

Wivestad, S.M. (2007). Hva er pedagogikk? I: O. H. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther & J. Sæthre (red.). *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 293–331). Bergen: Fagbokforlaget.



# Nærhet, eller distanse? Lærerstudenters erfaringer med Zoomundervisning under Covid-19

Av Ursula Goth, professor NLA Høgskolen og Høgskolen Kristiania, Svitlana Holovchuk, førsteamanuensis NLA Høgskolen, Linnéa K. Jermstad førstelektor NLA Høgskolen og Gunnvi Sæle Jokstad, førstelektor NLA Høgskolen.

## Sammendrag

Våren 2020 vil for mange bli husket som meget utfordrende. Smittevernrestriksjoner i forbindelse med Covid-19 ble innført i hele Norge. Det førte til at høgskolene og universitetene måtte begrense antall mulig tilstedeværende i klasserommet til 20 studenter. Zoom ble derfor innført som digital interaksjonsplattform. Fra mars til feriestart i juli 2020 ble fysisk oppmøte i undervisning unngått. Overgang fra stedsbasert til rent internettbaserte undervisningsplattformer førte til store endringer for både studenter og lærere. Denne studien belyser lærerutdanningsstudenters opplevelse og refleksjoner etter innføringen av Zoom. Studien ser videre på læringsutbytte og endring av motivasjon.

Data som ble inkludert i studien baserer seg på en digital spørreundersøkelse ved oppstarten av 5. semester i grunnskolelærerutdanningen av 50 studenter. Etter intervjuene gjennomførte vi et strukturert litteratursøk. Deretter ble studentenes svar tolket, kategorisert og analysert. Våre resultater viste at motivasjonen hos studenter endret seg over tid ved at den sosiale interaksjonen ble sterkt redusert. Data viste også at studentene opplevde redusert læringsutbytte og frustrasjon. Studien konkluderer med at studentene opplever redusert motivasjon ved rene internettbaserte undervisnings-

former (Zoom), en reduksjon i motivasjonen som hadde innvirkning på egenopplevd helse og livsmestring.

Nøkkelord: Covid-19, Zoom, lærerstudenter, mestring, læringsutbytte

## Abstract

The spring of 2020 will be remembered by many as challenging. Infection control restrictions in connection with Covid-19 were introduced throughout Norway. As a result, the colleges and universities had to limit the number of attending students in the classroom to maximum 20 persons. Zoom was therefore introduced as a digital interaction platform. From March until the start of the holiday in July 2020, physical attendance at classes was avoided. The transition from location-based to pure Internet-based teaching platforms led to major changes for both students and teachers. This research explores teacher education students' experiences and reflections after the introduction of Zoom. The study looks further at learning outcomes and changing motivation.

Data included in the study are based on a digital survey at the start of the 5th semester in the primary school teacher education of 50 students. After the interviews, we conducted a structured literature search. The students' answers were interpreted, categorized and analysed. Our results showed that the motivation of students changed over time as the social interaction was greatly limited. Data also showed that students experienced reduced learning outcomes and frustration. The study concludes that students experience reduced motivation through pure internet-based teaching methods (Zoom), a reduction in motivation with impact on self-perceived health and life skills.

Keywords: Covid-19, Zoom, teacher students, mastery, learning outcomes

## Innledning

I mars 2020 opplevde befolkningen i Norge en dramatisk endring på grunn av Covid-19 (FHI.no, 2020). Den 12. mars 2020 kom regjeringen med de mest inngripende tiltak Norge har sett siden 2. verdenskrig, blant annet stengning av alle barnehager, skoler, høyskoler og universiteter i Norge. Undervisningstilbudet kunne ikke formidles lenger gjennom forelesninger, og Zoom som digital undervisningsplattform, ble innført «over natten». Verken studenter eller undervisningspersonalet var forberedt. Dette hadde sin innvirkning på utdanningskvaliteten. Digital undervisning har i stigende grad påkalt interesse og vekket debatt (Aagaard, Lund, Lanested, Ramberg & Swanberg, 2018). Digital undervisning og studenter påvirker hverandre gjensidig, og dette har effekt på studenters læringsutbytte (Fuglseth, 2020; Magerøy, 2019).

Etter vårens omstilling til full digitalisert undervisning er det viktig å se på hvordan dette har vært for studenter. I den amerikanske nyhetsavisen *The Guardian* kan vi lese at studenter mangler en funksjonell fysisk plass for hjemmestudier, «det demotiverer dem, de føler ikke at de klarer å stå opp for å studere» (Hall & Batty, 4 May, 2020 [vår oversettelse]). Videre har flere forskere sett nærmere på studentenes totale opplevelse (Fuglseth, 2020). I en amerikansk studie som inkluderte 45000 studenter ser man en signifikant økning av psykiske problemer blant studenter under pandemien (Chirikov, Soria, Horgos & Jones-White, 2020). Forskerne begrunner dette med at måneder med fjernundervisning, hjemmekontor, sosial isolasjon og usikkerhet om fremtiden, påvirker studentene (Svarstad, 2020). Men hvordan opplever studenter i Norge situasjonen? Som det fremgår av litteratursøket har vi kun begrenset informasjon om studentenes erfaringer fra en norsk kontekst. I en mindre studie som ble offentliggjort to måneder etter Covid-19-sanksjonene, rapporterte sju av ti studenter at de gjorde en dårligere innsats under korona. For å kunne øke studentenes læringsutbytte ble det konkludert med at «studentene må tilbake på campus i størst mulig grad», og så snart som mulig (Hanger, 2020).

Campusundervisning muliggjør sosial interaksjon mellom studenter, og mellom studenter og lærer. Å møtes ansikt til ansikt kan ha en sosial og motiverende funksjon, og slike situasjoner kan gi energi og entusiasme som er

både spontan og smittsom (Bingen & Aasbrenn, 2012). Dette er sentrale elementer knyttet til sosiokulturell læringsteori der vi vektlegger samspill og kommunikasjon med andre som et medierende redskap for egen læring og utvikling (Vygotzky, 1978). Vi møter ikke verden direkte, men gjennom *medierende psykologiske og fysiske redskaper* ifølge (Vygotzky, 1978). De ulike artefaktene vi har til rådighet, vil da være av avgjørende betydning. Vygotzky har et dialektisk perspektiv i form av en gjensidig påvirkning mellom menneske og miljø. Grupper av mennesker påvirkes av det miljøet de lever i og enkeltmennesket formes gjennom å bli gjort delaktig i kulturens språk, kunnskaper og redskaper. Men mennesket er ikke bare et objekt, men har ifølge Vygotzky også muligheten til å påvirke, til å være et subjekt (Halvorsen, 2017, s. 201). Kunnskapen trer tydelig fram i dialogen og den lærende må selv være aktivt med i prosessen, slik at begreper blir tydeligere og personlig formulerte. Dette er viktig for det neste trinnet i utviklingen, det Vygotzky kaller den *nærmeste* utviklingssonen; å gå fra det lærerstyrte til det selvstendige arbeidet (Kroksmark, 2006, s. 333). Dette er også i tråd med Lave og Wengers Lave og Wengers (1991) læringsteori som nedtoner det kognitive aspektet ved læring til fordel for deltakelse i praksisfellesskapet. Fokuset er da skiftet fra kunnskap som noe gitt som kan overføres, til noe vi deltar i og kommuniserer om.

Overgangen fra deltakelse i praksisfellesskapet til digital undervisning gjennom den digitale plattformen Zoom, ble også en realitet for studenter ved grunnskolelærerutdanningen (GLU) ved NLA høyskolen. Et halvt år senere, i september 2020, konfronterer medier oss med rapporter som omtaler studenters egenopplevelser. Et hovedoppslag på norsk TV avdekket at «tre av fire synes utdanningen som er Zoombasert har blitt dårligere» (TV2, 4. sept 2020) og dette medførte at offentlige organer forsterket sitt fokus på frafall (Aftenposten, 2020, 12. sept.; Braathen, 2020, 10. sept.).

Lærerstudentene har et profesjonelt pedagogisk syn og er dermed bevisste på læring, mestring og pedagogiske tilnærminger. Det er derfor spesielt interessant å undersøke GLU-studentenes pedagogiske refleksjoner over egen læring og deres opplevelse av mestring gjennom de første 5 mnd. etter innføring av Covid-19-restriksjoner. Problemstillingen ble dermed: *Hvilke opplevelser har GLU-studentene med zoomundervisning de første 5 mnd. etter innføring under Covid-19?*

## Metode

Artikkelen baserer seg på funn som fremkom i en digital spørreundersøkelse med 50 GLU-studenter ved NLA og gjennom et strukturert litteratursøk.

Spørreundersøkelsen: Spørreundersøkelsen ble gjennomført elektronisk basert på «Nettskjema», en digital løsning for datainnsamling på nett som er administrert av Universitetet i Oslo. Undersøkelsen ble gjennomført 6 måneder etter Covid-19-utbrudd og overgang til digital undervisning. De 50 informantene er lærerstudenter på 3. året i sin 5-årige masterutdanning. Herav var 44 studenter mellom 20 og 29, to studenter mellom 30 og 39 og en student mellom 40 og 49.

Den anonyme spørreundersøkelsen ble kunngjort i undervisningstimen. I undervisningen ble studentene informert om studiet, og at det var frivillig å delta og/eller å reservere seg. 61 % av de forespurte studentene (n: 50 studenter), ble inkludert i studien. De fleste spørsmålene, syv spørsmål, var kvalitative, mens to spørsmål var kvantifiserbare (se vedlegg). Dette gav oss mulighet til å innhente både beskrivelser som uttrykk for en personlig opplevelse, og også kvantifiserbare og beskrivende faktorer knyttet til hele kullet. En slik blanding medfører en større kontekstforståelse og derved en bedre fortolkningsramme for de innhentede data.

Etter den digitale spørreundersøkelsen gjennomførte forfatterne et strukturert litteratursøk i databasene Idunn, Oria, Google Scholar og Eric. Søket ble begrenset til 2020 med søkeordene: *Covid-19, Zoom, student, mestring, læringsutbytte, med utvidelser på nettbasert undervisning, digital teknologi, digital kompetanse, sosialt nettverk, mental helse og motivasjon*. Inklusjonskriterier var norsk, svensk, dansk, tysk og engelsk. Femten fag- og vitenskapelige artikler ble inkludert i studien.

Analyse: Funn fra litteratursøket og den digitale undersøkelsen ble analysert basert på en fenomenologisk analyse (Rendtorff, 2007, s. 277–307) for å kunne belyse fenomenenes meningsinnhold slik de viser seg i den konkrete erfarte virkelighet i praksis (Fuglesang & Bitsch Olsen, 2007, s. 570).

Dialogen mellom studentens stemmer og faglitteraturen er en konstruksjon og derfor åpen for tolkning. Derfor ble studentenes svar analysert, kategorisert og drøftet mot de ulike forsknings- og fagartiklene som ble fremskaffet gjennom det strukturerte litteratursøket. En slik metodetriangulering

vil styrke funnenes pålitelighet og gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236).

Etikk: Å anvende studentenes beretninger som uttrykk for studentenes personlige meningsskaping, fordrer ærbødighet og respekt. En slik forskningsetisk holdning har vi vært bevisst på under analysen.

Om studentene oppfattet spørsmålene slik de var tenkt og svarte ærlig, er et uttrykk for studiens reliabilitet og validitet (Postholm & Jacobsen, 2020, s. 222–224). Dette er alltid et usikkerhetsmoment, og konklusjoner må trekkes med varsomhet. Likeledes må vi alltid spørre oss selv om vår påvirkning som forskere, og om noen spørsmål kunne bli oppfattet som ledende. Dette er usikkerhetsmomenter da utforming av spørsmål kan måtte anses som en egen vitenskap (s. 225). Alle disse hensynene er forsøkt ivare tatt gjennom hele forskningsprosessen og herved løftet fram og gjort rede for.

For å ivareta studentenes (informantenes) anonymitet gjennom hele prosessen ble undersøkelsen gjennomført slik at identiteten til den enkelte ikke kan gjenskapes. Sitatene ble derfor identifisert gjennom informantenes løpenummer fra nr. 1 – nr. 50.

## Funn og diskusjon

Analysen som inkluderte både spørreundersøkelsen og litteratursøket viste følgende kategorier: *Digital undervisning & digital kompetanse*, *Læringsutbytte*, *Sosial interaksjon* og *Motivasjon*.

### *Digital undervisning og digital kompetanse*

Teknologi har stor betydning for lærerutdanningen. Teknologi benyttes som støtte i digital undervisning og kan gi studentene et bedre læringsutbytte (Romstad, 2018). Studentene kan studere når og hvor de vil, og slik utvikle nye ferdigheter i prosessen som fører til livslang læring (Dhawan, 2020, p. 6). Men digitalisering i den høyere utdanningen krever en økning av digital kompetanse og ferdigheter «for å undervise studenter på gode måter i en digital kontekst» (Hjukse, Aagaard, Bueie, Moser & Vika, 2020, s. 27). Slik transformasjon av praksiser, forstått som undervisning og læring, har høy

relevans for brukerne, og det rokker både ved læringsprosesser og hva vi legger i læringsutbytte (Aagard et. al., 2018).

Digital undervisning er både avhengig av digital kompetanse, men også av medierende redskaper (Vygotsky, 1978), der digitale verktøy kan være en slik artefakt. Det digitale verktøyet består av ulike elementer som video, lenker som inviterer til fordypning, samskriving på whiteboard samt spontan chat mellom lærer og student. Alle disse ulike elementene kan oppleves som både slitsomme og utfordrende. Vi så at flere studenter ønsket mer interaksjon med læreren enn opptak av forelesningene (student 4, 33, 48 og 49), men som student 33 påpekte, så hadde ikke alle foreleserne kompetanse til å gjøre det. Lærerens digitale kompetanse har altså betydning for studentenes læringsutbytte. Forskning viser at utviklingen av lærerstudenters profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK) i svak grad har vært arbeidet med i norsk grunnskolelærerutdanning (Hjuske et al., 2020). For å øke den digitale kompetansen, eller den «profesjonsfaglige digitale kompetansen», er det utarbeidet et nasjonalt retningsgivende dokument, kalt «Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK)». Rammeverket er et dokument som «politikkutviklere, instituttledere, lærerutdannere, lærere, lærerstudenter og andre kan bruke som referanse i arbeidet med å øke kvaliteten i lærerutdanning og systematisk etter- og videreutdanning av lærere» (Utdanningsdirektoratet, 2018, 5. febr.).

Ofte argumenterer man med at hjemmesituasjonen tilspisset seg når skolene og barnehagene stengte og barn var hjemme mens foreldre måtte fortsette med jobb eller skolegang. Det viste seg at 86 prosent av GLU-studentene ikke hadde forsørgeransvar. Vår studie viste også at studentene fra alle aldersgrupper hadde tilstrekkelig IT-kompetanse og nødvendig utstyr på hjemmekontoret. Utfordringen GLU-studentene opplevde var ikke knyttet til mangel på digital kompetanse eller mangel på digitalt utstyr hjemme. Allikevel ble overgangen til Zoom-undervisning en utfordring. En undersøkelse ved Universitetet i Oslo som ble gjennomført etter en uke med digital undervisning viste at studentene opplevde undervisningstilbudet tilfredsstillende, men påpekte et stort forbedringspotensial (Langford, Damsa, Larsen, Slåttå, Westbye & Wulff, 2020). Da digital kompetanse ikke ble tolket som en utfordring, så vi nærmere på sammenhengen mellom utdanningskvalitet og digitalisering og en ny kobling mellom undervisning og læring. Her viser

Aagard et al. at digitale verktøy kan invitere til en annerledes studentaktivitet, til samarbeidslæring og til multimodale uttrykksmåter (Aagaard, et al., 2018, s. 291). Med innføring av Zoom ble konteksten for læring og utdanning ikke lenger begrenset til det ordinære klasserommet. Det fordrer at synet på læring og undervisning må endres (Ferdig, Baumgartner, Hartshorne, Kaplan-Rakowski & Mouza, 2020; Johanson & Karlsen, 2018, s. 13). I en slik kontekst viser sosiokulturell læringsteori at studenter og lærere er avhengig av kommunikasjon og samarbeid, i en direkte interaksjon med andre for å lære. Her mener Vygotsky at vi ikke møter verden direkte, men gjennom *medierende psykologiske og fysiske redskaper* (Vygotsky, 1978). Disse psykologiske og fysiske redskapene vil ha en avgjørende betydning. Digitale verktøy er kulturelle redskaper som forandrer måten vi tenker og samhandler på som gir rom for transformativ og kreative prosesser. Hvorvidt læring og utvikling skjer, er avhengig av at man klarer å nyttiggjøre seg av de kulturelle redskaper en har til rådighet (Mikkelsen & Rist, 2018, s. 166). For at utvikling kan finne sted må deltakere være aktive i læringsprosessene. Dersom studentene forblir passive, vil ansvarstaking hemmes og fremmedgjøringen øker (Skjervheim, 1996). Lignende resultater finner vi også i Lave og Wengers læringsteori som nedtoner det kognitive aspektet ved læring til fordel for deltakelse i praksisfelleskapet (Lave & Wenger, 1991). Fokuset vil da ha skiftet fra kunnskap som noe gitt som kan overføres, til noe vi deltar i og kommuniserer om.

### *Læringsutbytte*

Kvaliteten i den høyere utdanningen avhenger av læringsutbyttet og knyttes til begrepene «kompetanse, kvalifikasjon og ferdigheter», som kan utvikles i studier på tvers av disipliner (Aamodt, Prøitz, Hovdhaugen & Stensaker, 2007, s. 12). Men kompetanse, kvalifikasjon og ferdigheter som omfavnes av læringsutbytte, er også avhengig av kulturens sosiale institusjoner (Manger, 2012, s. 22). I sosiokulturell teori oppfattes læring som aktiv problemløsning i samhandling med andre mennesker (Manger, 2012, s. 29). Våre individuelle kompetanser strammer fra ulike former for interaksjon med hverandre. I vår studie var det 86 prosent av studentene som opplevde mindre faglig utbytte etter innføring av Zoom. Dette kommer også fram i studentenes mange



kommentarer. «Vanskeligere å konsentrere seg, vanskeligere å jobbe i grupper på zoom og vanskeligere å forstå stoffet» (student 33). En annen student beskrev det slik: «Det er mye mer utfordrende å holde fokus i undervisningen. Man mister lett fokus, og jeg føler jeg lærer mindre enn jeg gjør i campusundervisning. Jeg føler jeg i mye større grad må lære meg alt stoffet selv» (student 28). Dette begrunner student 36 med at undervisningssettingen var vanskelig da «flere forelesere ikke helt hadde forstått seg på zoom som førte til mye nøling og diskusjoner mellom foreleserne i løpet av undervisningen». Det førte til at undervisningen ble mindre variert, vanskeligere å følge med (student 35) og studenter karakteriserte undervisning som utfordrende med dårligere kvalitet på en del undervisning (student 16). Også utvidet skjermtid hver dag i seg selv ble opplevd som slitsomt, og 15 av 50 studenter rapporterer om manglende konsentrasjon, eller at det er vanskelig å følge med på nettundervisningen. Opplevelsen av manglende konsentrasjon førte til redusert læringsutbytte i forelesningene. I motsetning til funn etter en ukes digital undervisning ved UiO (Langford et al. 2020, s. 23; Ferdig et al., 2020), viser våre funn, 6 måneder senere, at studentene opplever et markant dårligere læringsutbytte. Dette kan trolig skyldes tidsaspektet de ulike undersøkelsene ble gjennomført på, og at studenter opplever et forsterket stress over en slik undervisningsform over lengre tid og knyttet til vurdering.

Enkelte studenter påpekte at undervisningen faktisk ble bedre etter noen uker, men det var kun to studenter som opplevde at internettbasert undervisning gav dem et større læringsutbytte enn stedsbundet undervisning og kommenterte at lærerne hadde lært å bruke verktøyet bedre.

Under Covid-19 ble utdanningsinstitusjoner pålagt å gjennomføre svært raske endringer gjennom introduksjonen av Zoom. Dermed ble digital undervisning og selvstudier det alternativet studentene måtte benytte seg av for å fullføre de ulike læringsoppgavene. I begynnelsen av nedstengningen påtok de seg derfor ofte rollen som innholdsleverandører (Yao, Rao, Jiang, Xiong, 2020, p. 519). Det man så etterhvert, var at konsentrasjonen kunne løftes gjennom å jobbe i grupper (Breakout Rooms) og via samtale (chat) som supplement til opptak.

*Sosial interaksjon*

Sosial interaksjon, eller samhandling, betegner samspill eller vekselvirkning mellom to eller flere personer som er i aktivitet med hverandre i ulike settinger. En av disse settingene er undervisning hvor samhandlingen er knyttet til en eller annen form for direkte kommunikasjon. Undervisning har lenge vært preget av sosial interaksjon med fysisk tilstedeværelse, til tross for at den digitale utviklingen har ført til økt bruk av nettbasert læring. Vi ser at den digitale utviklingen og den nettbaserte undervisningen gir unike muligheter til læring, samtidig som den gir utilsiktede konsekvenser (Jensen, 2018, s. 206). Covid-19 kan ha endret utdanningen for alltid, men når mennesker forsvinner i det digitale, kan tilværelsen bli fragmentert (Vidnes, 2020). Opplevelsen av en slik fragmentert tilværelse med mangel på sosial interaksjon både privat og i en arbeids- eller skolekontekst, ble påpekt som et viktig element av de fleste studenter i vår studie. Student nr. 43 beskrev denne opplevelsen som følgende: «Dårligere kontakt, læreren kunne like godt snakket til en vegg. Det er vanskeligere å følge med, og det er trist å skulle sitte i samme rom i mange timer alene (student 43).»

De fleste andre studenter som inngikk i vår studie, problematiserte ensomheten og beskrev det som én som sitter alene «der ute» uten å være i fysisk kontakt med andre. Det ble beskrevet som: «Ensomt. Mangel på følelsen av tilhørighet», student 13. En tredje student skrev: «Treffer ikke andre medstudenter og lite interaksjon med lærer. Vanskeligere å stille spørsmål når det er zoomundervisning (student 10)» mens student 38, «Synes det har vært kjipt å gå over til digital undervisning, mest fordi vi har mistet mye av det sosiale vi opplever på studiestedet.» Men dette gjelder ikke bare studenter. I løpet av koronakrisen har også store deler av befolkningen opplevd stress, angst og depresjon (Pragholapati, 2020, p. 4). Når utdanningsinstitusjoner avlyste fysisk undervisning på campus og byttet til nettbasert undervisning på Zoom samtidig som landet stengte ned, endret studentenes liv seg over natten (StudentTorget.no., 2020). Det viste seg at reduserte sosiale interaksjoner, mangel på sosial støtte og nylig oppståtte stressfaktorer, hadde negativt utslag på studentenes psykiske helse (Elmer, Mephram & Stadtfeld, 2020, p. 1–2). I løpet av de siste 6 måneder har det blitt publisert flere undersøkelser knyttet til dette temaet (Elmer et al., 2020; Sahu, 2020). Derfor mener vi at det finnes grunn til å tro at utbruddet også for våre studenter førte til

et bredt spekter av psykiske og psykologiske utfordringer som angst, frykt, posttraumatisk stress, depresjon, tap av plan for fremtiden, som å være bekymret for å ikke klare å gjennomføre studiene (Berggren & Næsje, 2020).

Våre funn viser at når pandemien krever drastiske grep som omlegging fra synkron til asynkron undervisning, oppleves undervisningen som et dårligere tilbud og den menneskelige kontakten savnes. Derfor må man ta høyde for opplevelsen og gi studentene støtte for å klare utfordringene de har fått. Det kan være både studieveiledning, psykologisk rådgivning, eller rett og slett et fysisk møte dersom det er gjennomførbart. Det har også vist seg at noen studenter har en høyere risiko for sosial isolasjon og utvikling av psykiske helseproblemer under slike forhold. Når studentene bor for seg selv, har mindre direkte kontakt med nære familiemedlemmer og venner, opplever den enkelte mangel på sosial støtte. Fra tidligere vet vi at studentene, spesielt studenter som nettopp har flyttet hjemmefra, har en svakere integrering i sitt naturlige sosiale nettverk (Elmer et al., 2020, p. 19; Ferdig et al., 2020). Studenter som er svakt integrert, er derfor spesielt utsatt for psykiske reaksjoner ved opplevelsen av isolasjon under nedstengning. Et annen moment er bekymring for egen helse og for helsen til familiemedlemmer (Son, Hegde, Smith, Wang & Sasangoha 2020).

### *Motivasjon*

Motivasjon kan defineres som «en tilstand som forårsakes hos individet, styrer aktiviteten i bestemte retninger og holder den ved like» (Manger, 2012, s. 14), og det skilles mellom ytre og indre motivasjon. Vi vet at motivasjon er relasjonelt betinget – både for oss og mellom oss. Sett fra et sosiokulturelt synspunkt legger menneskelig motivasjon hovedvekten på den sosiale sammenhengen eller sosiale interaksjonen som individet er en del av (Manger, 2012, s. 15).

Motivasjon har vært et gjennomgående tema for våre informanter. Basert på den kvantitative delen i vår studie ser vi at 68 prosent av studentene opplever seg mindre eller mye mindre motivert for studiet siden innføring av Zoom, mens seks prosent svarer at motivasjonen har økt. Dette begrunnes med at det er vanskeligere å holde fokus på undervisning når den er på nett. Student 24 beskrev sin opplevelse slik:

«Jeg synes det er vanskeligere å henge med i fagene over nett, noe som igjen gjør at jeg blir mer demotivert om jeg først faller av», mens student 22 opplevde seg «Mindre motivert fordi det kan være ting som kommer i veien for foreleser på zoom».

Her peker studentene både på egen evne til konsentrasjon og på forelesers digitale kompetanse. Årsakene som ble nevnt av de fleste studenter, er allikevel mangel på den sosiale interaksjonen, tilstedeværelsen av medstudenter og de trygge rammer studiehverdagen medfører. Et beskrivende utsagn kom fra student 2 som sa at hun ble «mindre motivert da jeg liker å ha studievenner rundt meg slik at vi kan samarbeide». Samarbeid og fysisk nærhet ble beskrevet som avgjørende for sin motivasjon. Lignende funn finner vi i en studie av Jenø hvor han konkluderer med at isolasjon og ensomhet kan ha en negativ effekt, og at motivasjon skaper interesse, engasjement og glede (Jenø, 2017; Jenø, 2020).

Innføring av digital undervisning som formidling skjedde ved NLA i løpet av 48 timer. Flere studenter beskrev denne overgangen til Zoom som altfor brå og drastisk. Den raske overgangen førte til at studentene ble mindre motivert samtidig som de opplevde at institusjonen presset for hardt. Student 39 beskrev det som å 'passe på' at alle studentene fulgte den samme progresjonen.

Informasjonsmassen ble opplevd som overveldende, og sammen med en endret hverdag medførte det redusert motivasjon. Student 41 beskrev situasjonen som at «Det er vanskeligere å samarbeide over nett, få med seg alle møter og frister, i tillegg til at når læringsutbytte er redusert i undervisningen, så føles arbeidet så mye mer besværlig og krevende». Zoom anses kun å være «ok som en backup eller kortvarig erstatning, men at det skulle bli den nye hverdagen i så lang tid fremover som det har vært (og vil bli) er ikke ideelt hverken faglig eller sosialt» (student 29).

## Konklusjon

Studentene opplevde den plutselige overgangen fra synkron til asynkron undervisning med Zoom ved nedstengning under Covid-19 pandemien, som utfordrende. Det var spesielt mangelen på sosial interaksjon som

påvirket både læringsutbytte, elevenes psykiske helse og deres motivasjon. Dette samsvarer med sentrale elementer i Vygotskys sosiokulturelle lærings-teori der samspill og kommunikasjon med andre anses som et medierende redskap for egen læring og utvikling. Digitale verktøy, slik som Zoom, er et medierende redskap, men det er likevel ikke et likeverdig alternativ til fysisk undervisning fordi den sosiale interaksjonen delvis eller helt uteblir. Digital undervisning fordrer derfor at lærerne innehar digital profesjonsfaglig kompetanse og kan tilrettelegge for sosial nettbasert interaksjon mellom studentene og mellom lærer og student slik at studentene opplever undervisningen som meningsfull. Planlegging av et digitalisert undervisningstilbud må derfor tilrettelegges i samarbeid med studentene om de skal klare å opprettholde den motivasjonen som kreves for å være aktiv lærende.

## Referanser

- Aftenposten (2020, 12. sept.). UiO-rektor advarer mot digitale studier. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/politikk/i/X8wbOm/uiorektor-advarer-mot-digitale-studier>
- Aagaard, T., Lund, A., Lanestedt, J., Ramberg K. & Swanberg, A.B. (2018). Sammenhenger mellom digitalisering og utdanningskvalitet – innspill og utspill. *Uniped* 41(3–20) 289–303. DOI: 10.18261/ISSN.1893-8981-2018-03-09
- Aamodt, P.O, Prøitz, T.S., Hovdhaugen, E. & Stensaker, B. (2007). Læringsutbytte i høyere utdanning. En drøfting av definisjoner, utviklingstrekk og måleproblemer [Rapport]. NIFU STEP Studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Berggren, S. & Næsje, R.L. (2020). *Studentene våre vil være på campus – ikke i skyen!* Forskersonen.no. Hentet fra <https://forskersonen.no/kronikkmeninger-skole-og-utdanning/studentene-vare-vil-vaere-pa-campus—ikke-i-skyen/1681613>
- Bingen, H.M. & Aasbrenn, M. (2012). Fleksibel fagdiskusjon. *Uniped* 03(35)16–31. Hentet fra [https://www.idunn.no/uniped/2012/03/fleksibel\\_fagdiskusjon](https://www.idunn.no/uniped/2012/03/fleksibel_fagdiskusjon)

- Braathen, F. (2020, 10.sept). Kunnskapsministeren er bekymret for at koronafravær kan føre. Til at færre gjennomfører skolen. Aftenposten. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/9Omm2w/kunnskapsministeren-er-bekymret-for-at-koronafravaer-kan-foere-til-at-fae>
- Chirikov, I., Soria, K.M., Horgos, B. & Jones-White, D. (2020). Undergraduate and Graduate Students' Mental Health During the COVID-19 Pandemic . *UC Berkeley: Center for Studies in Higher Education*. Hentet fra: <https://escholarship.org/uc/item/80k5d5hw>
- Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems* 49(1) 5–22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>
- Elmer T., Mephram K., Stadtfeld, C. (2020). *Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland*. PLoS ONE 15(7): e0236337. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236337>
- Ferdig, R.E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R. & Mouza, C. (red.) (2020). Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field. *Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)*. Hentet fra <https://www.learntechlib.org/p/216903/>
- FHI.no (2020). *Coronavirus*. Hentet fra <https://www.fhi.no/nettpub/coronavirus/>
- Fuglesang, L. & Bitsch Olsen, P. (red.). (2007). *Videnskapsteori i samfunnsvidenskapene: På tvers av fagkulturer og paradigmer i samfunnsvidenskapene*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Fuglseth, K.S. (2020). Digital danning med m-læring?: Danningsdidaktiske perspektiv på læring med digitale ressurser. *Prismet* 71(1) 45–58. doi: 10.5617/pri.7873
- Hall, R., Batty, D. (4 May 2020). *I can't get motivated': the students struggling with online learning*. The Guardian. Hentet fra <https://www.theguardian.com/education/2020/may/04/i-cant-get-motivated-the-students-struggling-with-online-learning>
- Halvorsen, T. (2017). *Pedagogikkens pioner*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hanger, M.R. (2020, 13. mai). Sju av ti studenter gjør en dårligere innsats under korona. *Universitetsavisa UA*. Hentet fra

- <https://www.universitetsavisa.no/koronavirus/2020/05/13/Sju-av-ti-studenter-gjør-en-dårligere-innsats-under-korona-21808772.ece>
- Hjukse, H., Aagaard, T., Bueie, A.A., Moser, T. & Vika, K.S. (2020). Digitalisering i grunnskolelærerutdanningen: Om faglige forskjeller i arbeidet med profesjonsfaglig digital kompetanse. *Acta Didactica Norden*, 14(1)27 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.8023>
- Jeno, L.M. (2017). Hvordan teknologi bidrar til biologistudenters motivasjon og læring. [konferansebidrag]. *MNT-konferansen 2017*, 30.–31. mars, Oslo. Hentet fra <https://bioceed.uib.no/dropfolder/bioCEED/MNT2017-Jeno.pdf>
- Jeno, L.M. (2020, 26. aug). *Motivasjonstips for studenter som studerer hjemmefra*. Hentet fra <https://www.uib.no/korona/135605/motivasjonstips-studenter-som-studerer-hjemmefra>
- Jensen, I. (2018). «Det er jo ikke skadelig å være foran en skjerm – man blir jo ikke syk av det». I L. B. Johanson & S. S. Karlsen (red.) I: *Restart: Å være digital i skole og utdanning*. (s. 197–207). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johanson, L.B. & Karlsen, S.S. (red.). (2018). I: *Restart: Å være digital i skole og utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krokmark, T. (2006). *Den tidløse pedagogikken*. (Overs. Ane Sjøbu). Bergen: Fagbokforlaget.
- Langford, M., Damsa, C., Larsen, J.M.R., Slåttå, K.S., Westbye, H. & Wullff, S.S.T. (2020). *Første uken med digital undervisning i koronatiden: Jusstudentenes erfaring*. [Rapport]. Hentet fra <https://www.jus.uio.no/cell/digitaldugnad/rapporten-om-jusstudenters-evaluering-av-digital-undervisning-29-mars-2020.pdf>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambrigde: Cambrigde University Press.
- Magerøy, N.M. (2019). *Digital kompetanse i høyere utdanning: Erfaringer med bruk av undervisningsvideo og omsnudd undervisning («flipped classroom») i samfunnsfag i barne- og grunnskole-lærerutdanninga*. [Notat nr. 7]. Høgskulen i Volda. Hentet fra <https://bravo.hivolda.no/hivolda-xmlui/handle/11250/2633961>
- Manger, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Mikkelsen, R. & Rist, M. (2018). Lærerstudenters digitale praksismøter. I: L.B. Johanson, & S.S. Karlsen (red.) *Restart: Å være digital i skole og utdanning*. (s. 163–177). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Pragholapati, A. (2020). *Covid-19 impact on students*. Publisher: Frontiers Media SA. DOI. 10.35542/osf.io/895ed
- Rendtorff, J.D. (2007). Fænomenologien og dens betydning. I: L. Fuglesang, & P. Bitsch Olsen, (red.). (2007). *Videnskapsteori i samfunnsvidenskapene: På tvers av fagkulturer og paradigmer i samfunnsvidenskapene*. (s.277–307). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Sahu, P. (April 04, 2020). *Closure of Universities Due to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff*. *Cureus* 12(4): e7541. Doi: 10.7759/cureus.7541
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug & Co.
- Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., Sasangohar, F. (2020). *Effects of COVID-19 on College Students' Mental Health in the United States: Interview Survey Study*. Doi: 10.2196/21279
- StudentTorget.no (2020, 12. mars). *Koronaviruset – dette gjør universitetene*. Hentet fra <https://studenttorget.no/index.php?show=4940&expand=3797,4940&artikkelid=20174>
- Svarstad, J. (2020, 26. august). Stor økning i psykiske problemer blant studenter under pandemien, ifølge amerikansk undersøkelse. *Forskerforum*. Hentet fra <https://www.forskerforum.no/stor-okning-i-psykiske-problemer-blant-studenter-under-pandemien-ifolge-amerikansk-studie>
- TV2 Nyhetskanalen (2020, 4. september). Intervju [nyhetsinnslag]. Hentet fra [https://twitter.com/NOKUT\\_No/status/1301831687253487617?s=20](https://twitter.com/NOKUT_No/status/1301831687253487617?s=20)
- Utdanningsdirektoratet (2018, 5. febr). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/>
- Vidnes, A.K. (2020). Korona har trolig endret høyere utdanning for alltid. Men hva mister vi med den digitale revolusjonen? *Forskerforum*. Hentet fra <https://www.forskerforum.no/hva-har-vi-laert/>



- Yao, J., Rao, J., Jiang, T., Xiong, C. (2020). *What Role Should Teachers Play in Online Teaching during the COVID-19 Pandemic?* Evidence from China. Doi: 10.15354/sief.20.ar035
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

## Forskningsprosjekt "Undervisning og Læring gjennom Zoom"

Covid 19 situasjonen ser ut til å fortsette i månedene som kommer og nettundervisning vil derfor stå sentralt. Vi er fire lærere på pedagogikkseksjonen som ønsker å tilrettelegge zoomundervisningen på best mulig måte og trenger deres innspill. Vi setter stor pris på om du fyller ut dette skjemaet.

Den 12.mars i år da NLA Høgskolen som andre høgskoler ble nedstengt endret mye seg for studenter og ansatte. Vi ønsker å vite hvordan du opplevde situasjonen.

Informasjonen er sendt ut via Nettskjema.no som anonymiserer din identitet. Det er frivillig å delta i undersøkelsen, men det er viktig for både høgskolen og for dere studenter at så mange som mulig deltar slik at vi bedre kan legge til rette for optimal undervisning i fremtiden.

Alder

Du må velge minst ett svaralternativ.

19-30

31-40

41-50

51-60 +

Hvordan opplevde du overgangen fra campusundervisning til zoomundervisning? Nevn 3-5 momenter.

Hvordan påvirket omlegging til zoomundervisning din motivasjon for studiet? Begrunn plasseringen

Du må velge minst ett svaralternativ.

Mye mindre motivert

Mindre motivert

Det påvirket ikke min motivasjon

Mer motivert

Mye mer motivert

Hvordan påvirket omlegging til zoomundervisning ditt faglige utbytte?  
Du må velge minst ett svaralternativ.

mindre faglig utbytte med Zoom

ingen forskjell fra campusundervisning

større faglig utbytte med Zoom

Hvordan opplevde du kontakten med læreren?

Hvordan opplevde du kontakten med de andre studentene?

Hvordan opplevde du utviklingen fra første ukene til siste ukene med Zoomundervisning våren 2020?

• Oppsummer dine erfaringer med Zoomundervisningen våren 2020 via 5 beskrivende ord

## FORSKNINGSPROSJEKT "UNDERVISNING OG LÆRING GJENNOM ZOOM"

Har du hatt ansvar for barn eller andre familiemedlemmer i undervisningstiden?

Du må velge minst ett svaralternativ.

ja

nei

Har du hatt alt nødvendig digitalt utstyr tilgjengelig?

Du må velge minst ett svaralternativ.

ja

nei

Er det noe mer du har lyst til å skrive?

# Utvikling av veilederkompetansen – en profesjonsetisk reise

Av Gunnvi Sæle Jokstad, førstelektor NLA Høgskolen

## Sammendrag

Veiledning er en læringsarena og et redskap for å utvikle profesjonalitet i yrket. I veiledning kan det åpnes opp for refleksjon og oppdagelser som er annerledes enn ordinære samtaler mellom kollegaer. Denne studien undersøker hvordan studenter i faget Pedagogisk veiledning beskriver sin egen utvikling og læring i møte med arbeidskravet «Mitt pedagogiske credo». Det empiriske materialet er innhentet gjennom kvalitativ metode, bestående av analyse av dokumenter fra 15 studenter, både logger og refleksjonsnotat, samt fra et strukturert litteratursøk. Studien viser at studentene i møte med arbeidskravet utfordres på en slik måte at de endrer tenkning om veilederrollen og blir bevisstgjort sin egen væremåte. Den konkluderer med at studentene gjennom studiet også istandsettes til å videreutvikle profesjonsfellesskapet på eget arbeidssted.

Nøkkelord: veiledning, pedagogisk credo, profesjonsetikk, veilederutdanning, refleksjon, anerkjennelse

## Abstract

Supervision is an area of learning and a tool for developing professionalism in the teaching vocation. Advising can facilitate reflection and discovery in a deeper way than ordinary conversations between colleagues. This study investigates how students enrolled in the course Pedagogical Advising

describe their own development and learning gained through completion of the required assignment «My pedagogical creed». The empirical material is gathered through qualitative methods, consisting of analysis of documents from 15 students, both logs and reflective statements, in addition to a structured literature search. The study concludes that, when faced with this required assignment, students are challenged in such a way that their thinking about the role of the advisor changes and they become more aware of their own behavior. It concludes that the students through their studies also are enabled to further develop the collegial community at their own workplace.

Keywords: advising, pedagogical creed, adviser education, reflection, recognition

## Introduksjon

Veiledning skal bidra til profesjonalisering, det vil si til utvikling og forsterking av yrkesutøvelsen. Dette er det bred faglig enighet om i veiledningslitteraturen (Bjerkholt, 2017; Østrem, 2015; Handal og Lauvås, 2014). Bjerkholt argumenterer for å erstatte yrkesfaglig veiledning med *profesjonsveiledning* og slik knytte den nærmere lærerutdanningen som en profesjonsutdanning (Bjerkholt, 2017, s. 225–226). Lærere som tar utdanning i veiledning hever sin egen profesjonalisering gjennom økt kunnskap og innsikt i fagfeltet, men er også sentrale aktører i andres profesjonalisering gjennom veiledningssamtaler. Studentene er da både i sentrum, som de lærende, men også samhandelnde personer som er medierende redskaper for andres profesjonsutvikling. Læring gjennom veiledning skjer ved å igangsette andres refleksjon, for tanken både uttrykkes i ord og skapes gjennom den (Vygotsky, 1986/2000). Denne utviklingen skjer på to plan, først på et ytre plan for deretter å bevege seg på et indre menneskelig plan (Vygotsky, 1978). Å begi seg ut på en slik reise inn det ukjente og utrygge, krever mot. Læringsrammen er derfor av stor betydning. Veileder må være preget av en genuin interesse for den andre og vise respekt og anerkjennelse for den andres tanker og følelser i veiledningsprosessen. Slik kan tillit og mot til å framstille uferdige

tanker få et handlingsrom, noe som er avgjørende for å kunne se og reflektere over muligheter. Da kan det skapes en grobunn for å utvikle profesjonelt skjønn, egenskapen som lærere kontinuerlig må utvikle.

Læreryrket er en skjønnsbasert yrkesutøvelse, i motsetning til evidensbasert, hevder Østrem (2015, s. 31) og skjønn «bærer i seg mulighetene for vilkårlighet, uforutsigbarhet, maktmisbruk og illegitim inntrengning i menneskers privatliv» (Grimen og Terum, 2009 i Østrem, 2015, s. 31). Også arbeidet som veileder krever utøvelse av skjønn (s. 32). Å legge til rette for å jobbe med seg selv som veileder og sin egen profesjonsetiske bevissthet; hvem jeg er og hvordan jeg vil oppleves, er derfor et helt sentralt fokusområde i veilederutdanningen.

Veilederstudiet, Pedagogisk veiledning, ved NLA Høgskolen (2019) er bygget opp av moduler på 15 studiepoeng. Majoriteten av studentene er lærere i skole og barnehage med mange års erfaring i yrket. De fleste er, eller ønsker å være, praksisveiledere for studenter i lærerutdanningen og veiledere for nyutdannede lærere. Studiet er samlingsbasert med ulike temadager for teorigjennomgang, refleksjon og øvelser, og blir supplert med obligatorisk mellomliggende arbeid i selvorganiserte basisgrupper der teori blir diskutert og praksisrelatert, og erfaringer og forståelser delt. Påbyggingsmodulen, som denne studien er hentet fra, vektlegger veilederens egen personlige utvikling der studenten får en stadig dypere bevissthet om veilederrollen og utvikler sensitivitet for den etiske dimensjonen i veiledningen (NLA høgskolen, 2019). Arbeidet med dette er knyttet an til erfaringslæring og aksjonslæring og munner ut i et arbeidskrav der studentene skal reflektere over egen utvikling som veileder og formulere sitt pedagogiske ståsted og grunnsyn, sitt «pedagogiske credo». Til dette tar de i bruk logger fra egen veiledningserfaring skrevet helt fra første undervisningsdag i modul 1. Teksten skal reflektere over hvordan ny kunnskap og innsikt kommer til uttrykk i deres handling som veiledere. Handlingsteori kan deles i bruksteori og uttalt teori, der bruksteorier er de som styrer handlingene våre i gitte situasjoner, mens uttalt teori er forsøket på å rettferdiggjøre og forklare en adferd (Argyris og Schön, 1978 i Gausdal, 2002; Grutle, 2018). Peter Senge, som bygger på Argyris og Schöns teori om organisasjonslæring, beskriver ulike elementer som må være til stede for å bygge og ivareta læring i organisasjoner. Ett av disse er *personlig mestring*, forklart som en hjørnestein og det «åndelige fundamentet»

i en lærende organisasjon (Senge, 1990; Grutle, 2018). Personlig mestring innbefatter at den lærende driver med kontinuerlig kartlegging og utdyping av sine personlige visjoner og forholder seg til realiteter på en tålmodig og objektiv måte (Gausdal, 2002; Grutle, 2018). Dette tenker jeg kan være i tråd med det Bjørndal (2011a) beskriver som *selvrelaterede egenskaper*, «selvinnsett i egne styrker og begrensninger» og *overgripende kompetanse*, forstått som «analytisk evne, kreativ og kritisk evne, evne til utvikling, klokskap, dømmekraft, etiske overveielser eller såkalt metakompetanse» (s. 153). «Læring skjer når vi foretar en effektiv handling, der vi avdekker og korrigerer feilene våre» (Argyris, 1993, s. 3, [min oversettelse] i Gausdal, 2002, s. 127). Det er studentenes refleksjon over tidligere handlingsmønstre og hvordan disse blir endret gjennom veilederstudiet vi utfordrer dem til å formulere gjennom sitt pedagogiske credo, en tenkning som har sitt utspring i John Dewey og hans essay «My Pedagogic Creed» (Dewey, 1897).

Begrepet kompetanse, fra latin «sammmentreff, eller skikkethet» (Persvold, 2018), kan også forstås som dyktighet, kyndighet, ferdighet og mestring (Bø og Helle, 2008, s. 154). Det er kompetanse og hvordan denne kan komme til uttrykk i veiledningssituasjoner som en ferdighet og en kvalitet ved veiledning, artikkelen vil forsøke å gi et bilde av. Det finnes lite forskning på hva som kjennetegner veilederes utviklingsprosesser, og veiledningens komplekse virksomhet kan preges av både usikkerhet, avveininger og dilemmaer (Bjørndal, 2011b, s. 208). Ordet kvalitet, fra latin *qualitas*, kan oversettes med «hvordan sammensatt (...) beskaffenhet, art eller egenskap (Bjørndal, 2011c, s. 35). Det kan være på ulike nivå; input, prosess og output (s. 40). I denne studien er det ikke kvaliteten i veiledningen slik den kan oppleves for den veiledede som er i fokus, forstått som samtalsens input og output, men derimot veilederens kunnskap, holdning og væremåte som kan ha betydning for veiledningsprosessen, det gjøres rede for. Denne selvinnsettningen i egen veilederkompetanse og evnen til metaperspektiv (Bjørndal, 2011a, s. 153) ordsettes i det avsluttende arbeidskravet; Reflekterende logg over egen utvikling og formulering av «mitt pedagogiske credo». Artikkelen er en redegjørelse for studentenes oppdagelser, utvikling og endret atferd gjennom veilederstudiet og forskningsspørsmål er: *Hvordan kan arbeid med arbeidskravet «mitt pedagogiske credo» i veilederutdanningen heve kompetansen og bevisstgjøre studenter på sin rolle som veileder?*



## Metode

For å undersøke studentenes utvikling av veilederkompetansen gjennom studiet og hvilke verdioppgaver de gjør, ble det valgt en kvalitativ tilnærming, der hensikten er «å beskrive og forstå den andre» (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 95). Denne konstruktivistiske metoden å få tak i andres forståelse av verden på, kan gjøres ved å gå inn i «*hva de gjør og sier* – la dem snakke med sine egne ord» (s. 99), her forstått som å få tak i deres egne beskrivelser gjennom deres stemmer. Det empiriske grunnlaget i denne studien er derfor innhentet gjennom litteratursøk og analyse av studenters prosessdokumenter i veilederutdanningen. Litteratursøket er gjennomført i basene Oria, Idunn og Google Scholar med søkeordene «veiledningskompetanse»; «profesjonsveiledning»; «verdier og holdninger i veiledningen»; «pedagogisk credo» med inklusjonskriterier norsk/svensk/dansk og engelsk språk og publiseringsårstall fra 2010. Litteratursøket er satt i dialog med annen kjent veiledningslitteratur og derved et valgt og begrenset utgangspunkt, eller det Postholm og Jacobsen (2018) kaller en forenkling av virkeligheten, men som gjør oss spesielt oppmerksomme på enkelte ting (s. 21).

Studentgruppen, bestående av 15 personer, var hovedsakelig kvinner i alderen 30–60 år og ansatt i skole eller barnehage. Studenttekstene bygger på omfattende notater over to studieår knyttet til veilederaktivitet på eget arbeidssted og i studentenes basisgruppe, samt en refleksjon og analyse av endringer i handling og tenkning. Arbeidskravet ble ferdigstilt i løpet av de to siste måneder av studiet *Pedagogisk veiledning 1*, modul 2 *Meg selv som veileder*. Studenttekstene har blitt kategorisert med utgangspunkt i kategoriene «selvrelaterte egenskaper» og «overgripende kompetanse» (Bjørndal, 2011a, s. 152–153) for å finne spor etter beskrivelser av egen utvikling og ferdighet i å utføre en veiledning, samt holdning og verdier som skal gjennomsyre denne. Slike spor er funnet i alle 15 studenttekster og anvendt i drøftingen som en mulig indikator på læring, selv om læring ikke kan være direkte målbart (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 19). Videre ble tekstene analysert for å finne utsagn knyttet til studentens tanker om profesjonsfellesskap på eget arbeidssted. Analysen ga følgende 3 funn; 1: Studentene utvider sin ferdighetskompetanse i møtet med refleksjon over egen læring; 2: Studentene utvider sin generiske og sin integrerte holistiske kompetanse

i arbeidet med «mitt pedagogiske credo» og 3: Studentene har fått en meta-læring og ønsker å dele sin kompetanse i profesjonsfellesskapet på eget arbeidssted.

Det kan være svakheter ved studien da disse studenttekstene er skrevet som ledd i et arbeidskrav som skal godkjennes. Studentene kan da sette fokus på de verdier de tror forventes og holde tilbake tanker og refleksjoner de ikke tror anerkjennes. Studenttekstenes reliabilitet kan derfor være svekket. Likeledes kan min tolkning av deres stemme være begrenset og ufullkommen da jeg mer eller mindre bevisst kan ha søkt og valgt ut informasjon som styrker min oppfatning (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 17). Likevel kan dette gi noe innsikt i studentenes selvrefleksjon og i endringer studentene gjør i løpet av studiet.

## Resultat og diskusjon

Studiet gir innføring i hvordan en som lærende kan beskrive, reflektere og vurdere egen læring. Studentene møter visualisering av erfaringslæring via læringstrappen (Tiller, 2006, s. 39), erfaringsløyfen til Anthony Richards (Tiller, 2006, s. 31), Kolbs læringsteori (Bjørndal, 2011b, s. 213), og Dreyfus & Dreyfus-modellen med sine fem nivåer fra nybegynner til læringsekspert (Tiller 2006, s. 35; Bjørndal 2011b, s. 211). Disse ulike modellene blir sentrale for studentene når de skal velge en måte å kommunisere på om sin kompetanseutvikling gjennom studiet. Dette knyttes også an til hvordan egen læring og refleksjon med kollegaer kan utvikles og forstås gjennom Wells' kunnskapsspiral (Grutle, 2018, s. 161), føre til organisasjonslæring slik Agryris og Schön beskriver det (s. 131–147) og til lærende organisasjoner, slik det er tegnet ut av Peter Senge (s. 85–93). Alt starter med personlig mestring og evnen til å reflektere, utvikle og kommunisere denne. «Det handler om å utfordre seg selv på en grunnleggende måte», sier Tiller (2006, s. 54). Læring blir da en «aktiv, kreativ, følelsesmessig og intensjonal handling», sier han (s. 54). Derfor er arbeid i basisgrupper, samt krav om egen veiledning på arbeidsplassen sentrale aktiviteter i løpet av studiet.

Å jobbe med seg selv og lære av det, kan organiseres som et aksjonslæringsprosjekt. En holistisk kompetanseutvikling innbefatter fokus både på

utvikling av relevante veiledningsferdigheter og på generiske aspekter (Bjørndal, 2011b, s. 209). Bjørndal begrunner dette med at veileders kompetanse ikke ensidig kan formidles utenfra, men fordrer en stadig aktiv og selvstendig læringsprosess i egen praksis (Bjørndal, 2011b). Slik kan den beskrives som å være et redskap for kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess, der en tar tak i egne omgivelser for å forbedre dem.

Credo-tenkningen har sitt utspring i John Dewey og hans essay «My Pedagogic Creed» (Dewey, 1897; Krogsmark, 2006). Studentene møter denne teksten sammen med artikler av Jan Gilje som definerer pedagogisk credo som trossetninger, noe som kan bli en ledestjerne i arbeidet (Gilje, 2015). I pedagogisk sammenheng kan det kobles til nærliggende begreper som pedagogisk grunnsyn, ethos og selvforståelse som han, med henvisning til Biesta, 2014, forklarer som «hvordan mennesket kan bli fritt, selvstendig, myndig og ansvarlig» gjennom verdier som «respekt, åpenhet, anerkjennelse av det enkelte mennesket som unik person og dets måte å være i og forholde seg til verden på» (Gilje, 2015, s. 27). Slik utvikles pedagogisk dømmekraft og leder til subjektivisering, å respondere og ta ansvar (Biesta, 2014, s. 44).

Handling og tenkning er to komponenter som alltid hører sammen, ifølge Dewey (Krogsmark, 2006, s. 269). Slik tenkning og slike verdier er også helt sentrale og grunnleggende i profesjonsveiledning. En student sier: «Jeg har ikke vært særlig bevisst mitt pedagogiske credo før dette studiet, men jeg kommer til å være mye mer bevisst framover» (student 9). En slik refleksjon kan også knyttes an til å inneha en overgripende kompetanse (Bjørndal, 2011a, s. 153), som er en indikator på profesjonsutvikling (Gilje, 2015; Bjerkholt, 2017). Å arbeide med seg selv og den en vil være i møte med andre mennesker, er viktig og gjennom arbeidet med «mitt pedagogiske credo» redegjør studentene for endrede tanker om seg selv som veiledere og for en høyere etisk bevissthet om veileders ansvar.

Studentenes læring, slik de selv har reflektert over den i arbeidskravet, blir i det følgende presentert og analysert i 3 hovedkategorier.

*Studentene utvider sin ferdighetskompetanse i møte med refleksjon over egen læring*  
En veileder må inneha ulike kompetanser. Kompetansebegrepet kan forstås på ulike måte og blir også brukt på ulikt vis. Bjørndal (2011a, s. 141) for-

klarer begrepet tradisjonelt som todelt; «hva en yrkesutøver i en stilling har rett og myndighet til å gjøre» og «yrkesutøvere som har de nødvendige kvalifikasjoner til å fylle en stilling». I senere tid har det blitt utvidet og retter nå ikke minst fokus på «evnen en yrkesutøver har til å håndtere et arbeidsliv og samfunn preget av kompleksitet og endring» (Kloppen et al., 2008, i Bjørndal, 2011a, s. 141). Dette er interessant da denne forståelsen både kan brukes som forklaring på en veileders egen kompetanse og en begrunnelse for veileders virksomhet. Han beskriver videre at det kan skilles mellom minst tre ulike hovedsyn på kompetanse: *Ferdighetstilnærming – generisk tilnærming og integrert/holistisk tilnærming* (McMullan mfl. 2003, i Bjørndal, 2011a, s. 140). Ferdighetstilnærming er et snevert kompetansebegrep og setter fokus på adferd, konkrete ferdigheter, eller noe en person er, eller evner å gjøre. Dette gjenkjennes spesielt i håndverksmessige sider av yrkesutøvelsen og er naturlig å vektlegge innledningsvis i veilederutdanningen der det undervises og øves på ulike veiledningsferdigheter (Bjørndal, 2011a, s. 143). Teori er en måte å se noe på og reflektere over noe på (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 20).

Når studentene skal beskrive hva de har lært gjennom studiet, er det tydelig at møtet med ny kunnskap, både gjennom teori og erfaringsdeling, er sentralt i deres profesjonelle utvikling. En student skriver: «Da jeg startet på veiledning modul 1, hadde jeg ikke gjort meg opp noen spesiell mening med hva veiledning av veisøker innebar. Jeg tenkte mer at dette kan jeg. Er det ikke bare å reflektere rundt ulike faktorer i yrket og se hvor man havner?» (student 14). En annen sier: «Min praksisteori er helt klart i endring, det merker jeg spesielt etter at jeg begynte på studiet» (student 6). Dette bekreftes også av utsagn fra student 8: «Jeg merker at jeg leser på en annen måte der jeg går dypt og personlig inn i litteraturen, uten å måtte forholde meg til at innholdet skal reproduseres i en testsituasjon.» Disse sitatene fra studentene viser at teori inviterer til refleksjon (Postholm og Jacobsen, 2018) og til å være en «reflektert praktiker» (Bjørndal, 2011a, s. 153).

Gjennomgående i så å si alle studenttekstene er at studiet har gitt verdifulle redskaper til å utøve veiledning: «Gjennom de første 15 studiepoengene i Pedagogisk veiledning hadde jeg tilegnet meg mer kunnskap og fått mer og bedre verktøy til å bruke når jeg skulle inn i veiledningssituasjoner» (student 13). Dette kan kobles til Bjørndal og hans beskrivelse av ferdighetstil-

nærming; en adferd, eller en konkret evne til å gjøre noe (Bjørndal, 2011a, s. 143). En annen student skriver:

På modul 1 avsluttet jeg refleksjonsnotatet mitt med at jeg har utviklet meg som veileder, gjennom teori og erfaring med veiledning har jeg fått en større forståelse for hva veiledning kan være. (...). Jo mer kunnskap jeg fikk om veiledning jo mer forstod jeg at jeg ikke kunne. Nysgjerrigheten og ønsket om å videreutvikle meg som veileder resulterte i at jeg søkte meg inn på modul 2 (student 15).

At studiet hadde vært motiverende for videre læring, er tydelig, også etter endt utdanning. Student 11 sier: «Jeg gleder meg til fortsettelsen som veileder. Gleder meg til jeg skal begynne å ha studenter.» Den ferdighetskompetansen studentene uttrykker her er i tråd med det Bjørndal (2011a) beskriver som *selvrelaterte egenskaper*, «selvinnstikt i egne styrker og begrensninger». Arbeidet med den reflekterende loggen over egen utvikling og formulering av «pedagogisk credo» har utvidet studentenes praksisteori, gitt dem nye ferdigheter til å reflektere over, samt utviklet mot til å veilede. De har fått oppleve å være reflekterte praktikere gjennom studiet og beskriver disse erfaringene og endringene som vesentlige. Det er grunn til å anta at arbeidet med «pedagogisk credo» har hevet deres kompetanse til å veilede.

*Studentene utvider sin generiske og sin integrerte holistiske kompetanse gjennom arbeidet med «mitt pedagogisk credo»*

En generisk tilnærming legger vekt på mer generelle egenskaper, eller attributter som anses overførbare til ulike situasjoner og kobles til kritisk tenkning, verdier og konstruktive holdninger (Bjørndal, 2011a, s. 145). Empati er en slik egenskap, sammen med evnen til desentrering, problemløsning, og andre attributter som integritet, humor, selvstendighet og samarbeid, for å nevne noen (s. 145). Den siste kompetansen Bjørndal trekker fram, integreert/holistisk tilnærming, rommer både konkrete egenskaper og generiske egenskaper. Han sier videre at en «slik overgripende kompetanse kan knyttes til begreper som praktisk klokskap, evnen til å vurdere, evne til etiske overveielser, evne til erfaringsbasert intuitiv handling og dømmekraft» og kobler den så videre til begrepet «den reflekterte praktiker» (s. 146). Det vil være

naturlig å framheve nettopp denne kompetansen som sentral og ønskelig i profesjonsveiledning. Dette er også i tråd med veiledningens intensjon: «at veisøkeren skal stimuleres til en faglig og personlig utvikling» for å vinne «ny innsikt og ny erkjennelse knyttet til de fagområder som veiledningen setter fokus på» (Kristiansen, s. 28). Profesjonalitet blir da, sier hun «at man vil kunne stille noen krav til veilederens kompetanse, personlige integritet og den måten som veiledningen utøves på» (s. 32).

Dette summerer opp både den overordnede intensjonen med veilederutdanningen slik vi legger til rette for på undervisningssamlinger og er førende for de arbeidskravene studentene skal gjennomføre. Studentene har også ordsatt at studiet har endret deres måte å være på; «Gjennom studiet har jeg blitt bedre kjent med meg selv som veileder, og jeg vil påstå at jeg er mer 'årvåken' for mine sterke og svake sider» (student 3). En annen sier: «Etterhvert som jeg har gått pedagogisk veiledning har jeg blitt mer og mer bevisst på hvem jeg er, både som menneske, kollega, veisøker og veileder» (student 13). Dette leder an til det Bjørndal omtaler som generisk ferdighetstilnærming der det dreier seg om bevissthet om egen væremåte og egne holdninger og hvilke konsekvenser holdningen kan få for veisøker (Bjørndal, 2011a, s. 149). Studentene beskriver et tydelig fokusskifte fra seg selv og hva jeg skal gjøre, til den andre, den veiledede, og hvordan jeg kan være til hjelp for den andre.

Når det vises til konkrete erfaringer med sin egen utvikling som veileder og hvordan veilederrollen nå forstås, kan vi også si at dette har trekk av en integrert/holistisk ferdighetskompetanse (Bjørndal, 2011a). En student ordsetter dette slik: «Jeg ønsker å være allsidig og tilpasningsdyktig, slik at veisøker skal ha meningsfylte opplevelser med min veiledning. (...) at jeg er en person som er preget av egne valg, som igjen er etisk styrt» (student 5). Her vises det til at «redskap i verktøykassen» er en kilde å hente fra, men da alltid med en kontekstuell analyse som er preget av mot og vilje til å være ydmyk overfor samhandlingen, slik Larsen (2011) beskriver. En annen sier:

Veiledning skal føre til vekst og utvikling. Da må jeg som den profesjonelle (...) ha god fagkompetanse (...) ha en teoretisk bakgrunn med ulike tilnæringsmåter (...) ha gode kommunikasjonsferdigheter og god relasjonskompetanse (...) og være relasjonelt modig, for å kunne stå i saker som ikke alltid er behagelig (student 10).

Begge disse studentkommentarene rommer det Bjørndal (2011a) kaller *overgripende kompetanse*, forstått som «analytisk evne, kreativ og kritisk evne, evne til utvikling, klokskap, dømmekraft, etiske overveielser eller såkalt meta-kompetanse» (s. 153). Slik selvrefleksivitet, utviklet gjennom studiet, viser også en integrert holistisk ferdighetsforståelse som er en kritisk faktor i all profesjonell utvikling (Bjørndal, 2011a, s. 153). Arbeidskravet «mitt pedagogiske credo» som er invitasjonen studentene får til å reflektere over seg selv som veileder, har tydelige beskrivelser som viser til klare endringer i både tanker og væremåte.

Skal en oppdagelse trekkes fram som mer gjennomgående enn andre, er det oppdagelsen av stillhet og lyttingens betydning. For å evne dette må veileder få en utvidet forståelse for hva som kan ligge til rette for slike oppdagelser. Ann Sofi Larsen (2011) har pekt på at dette henger sammen med veileders ansvar som lytter, for gjennom denne kan veisøker med sine erfaringer bli opplevd og sett som unik. Hun sammenligner dette med jazzens improvisasjon, «å ha mot og vilje til å lytte og være ydmyk overfor samhandling» (s. 50). Hun sier videre: «dette er veileders etiske ansvar i møtet med veisøker» og det som skal til «for å skape noe som ennå ikke er skapt» (s. 51).

Når lytting og tenkning kobles slik til ansvarlighet og krever stillhet, må evnen til å være i stillhetens rom, utvikles. Å arbeide med seg selv mot slike iboende egenskaper, er slik jeg forstår det, både en subjektivering og en generisk kompetanse og derved sentrale elementer i en profesjonsutvikling. En student sier: «Vi kan lytte med mer enn ørene; med øynene, lukt og andre sanser» (student 4). At dette er overordnet annet og blir oppfattet som et etisk prinsipp når en skal bistå til andres oppdagelse, viser at veileder ikke ser seg selv som svaret, men som et medierende redskap og derved underordner seg den hjalpetrengende. En annen student sier:

Det vil trolig kreve både erfaring og trygghet å tilrettelegge for en veiledningssamtale som flyter godt og som er levende. En veiledningssamtale som er naturlig, tåler stillhet.. (...). DA kan de indre stemmene komme, man får tid til å kjenne på kroppen og følelsene og man får tid til å reflektere for å komme nærmere ny innsikt og erkjennelse (student 7).

Og en annen sier videre:

Etter at jeg har blitt bevisst på dette har kvaliteten på veiledningen blitt bedre. Jeg får tilbakemelding på at jeg oppleves mer tilstede i selve veiledningen og gir veisøker den tiden hun trenger. (...). Jeg må minne meg selv på at jeg ikke vet hvordan den andre personen egentlig har det. Jeg må respektere og akseptere henne for den hun er, jeg må vise empati og forståelse uten å gjøre det til mitt (student 4).

Studentene viser tydelig her både skjønn (Østrem, 2015) og et ansvar som lytter, og er ydmyke i forhold til samhandling, slik Larsen (2011, s. 50) trekker fram.

Eksemplene over viser at studentene har utviklet en sensibilitet for lyttingens muligheter og for betydningen av stillhetens rom. Slik kan denne egenskapen plasseres i både kategorien «selvrelaterte egenskaper» og i kategorien «overgripende kompetanse» (Bjørndal, 2011a, s. 153). Gjennom studiet har de utviklet kommunikasjonsferdigheter og metoder på den ene siden, forstått som en ferdighetstilnærming, og en overgripende forståelse knyttet til relasjon og holdning, på den andre siden. Dette må «ses som *komplementære* aspekter av veileders kompetanse», sier Bjørndal (2011a, s. 153). Studentene har erfart at vektleggingen av grunnleggende kommunikasjonsferdigheter supplert med utvidede ferdigheter til å anvende dette i mer utfordrende prosesser, har vært viktig å bli utfordret på. Det er derfor grunn til å anta at arbeidskravet «mitt pedagogiske credo» har vært med på å heve studentens bevissthet om sentrale verdier i veiledning.

*Studentene har fått en metalæring og ønsker å dele sin nye kompetanse i profesjonsfelleskapet på eget arbeidssted*

Bjerkholt (2017) hevder at ulike nasjonale og internasjonale studier viser at utbyttet av veiledning i praksisfeltet stort sett er knyttet til enkeltpersoners nytte (s. 43). Å ha en *eksogen effekt*, forklart som «å påvirke forhold, aktører og forhold utenfor selve veiledningssituasjonen», vil kunne føre til å heve refleksjonsnivået i organisasjonen (Holm mfl., 2015, referert i Bjerkholt, s. 43). Ved å vektlegge egen utvikling og læring i studiet som et utgangspunkt for og dermed en mulig initierende del av å være en lærende organisasjon, får studentene en oppdagelse av deres mulige betydning på egen arbeidsplass.



Å dele erfaringene sine med kollegaer, som flere studenter beskriver det i arbeidskravet sitt, er et element i det Peter Senge definerer som å være en lærende organisasjon (Grutle, 2018, s. 85–87). Med utgangspunkt i personlig mestring kan felles visjon og læring i fellesskap, føre til læring i organisasjonen (Gausdal, 2002; Grutle, 2018). Studenter skriver: «Jeg har fått et annet syn på veiledning og hvordan det kan brukes på arbeidsplassen» (student 4). En annen har fått et konkret oppdrag på arbeidsstedet sitt og skriver:

Det var da vendepunktet mitt kom. (...). De mente veiledning kunne øke kompetansen til hele personalet. Jeg kunne legge fram en plan om strukturert systematisk veiledning av personalet i barnehagen, og før jeg visste ordet av det har ledelsen bestemt seg for å satse på veiledning, der jeg skal få ansvaret for å veilede store deler av personalet (student 15).

Å ha personlig mestring og få anledning til å dele dette på arbeidsplassen slik at det kan føre til kollektiv læring og utvikling, er avgjørende for at organisasjoner skal utvikle seg profesjonelt. Dette er i tråd med forventningene i ny overordnet del, der det sies: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Lærere med faglig kompetanse i pedagogisk veiledning kan bli sentrale aktører for å nå dette målet. Brukes de aktivt på arbeidsplassen, kan deres nyervervede kompetanse få en ytterligere betydning for utviklingen av profesjonsfellesskapet, slik Bjerkholt etterlyser og kaller en eksogen effekt (Bjerkholt, 2017). Studentenes uttalelser kan tolkes som at de både er rede og villige til dette, og at arbeidet med arbeidskravet «mitt pedagogiske credo» har gitt dem kompetanse og bevisstgjort dem på sin rolle som tilrettelegger for andres profesjonelle utvikling.

«Det finnes lite forskning på hva som kjennetegner veilederes utviklingsprosesser», sier Cato Bjørndal (Bjørndal, 2011b, s. 208). I arbeidskravet har studentene gjort et forsøk på å beskrive dette og hvordan møtet med ny kunnskap også får noen personlige konsekvenser. «Etter at jeg har fått mer kunnskap om veilederrollen, er forskjellen nå fra tidligere at jeg stiller høyere krav til meg selv» (student 2). En annen student sier:

... i veiledningssamtalen, oppstår det øyeblikk i kommunikasjonen der jeg kan skifte retning. (...). Å gjenkjenne slike veikryss og velge den mest hensiktsmessige veien videre i samtalen å utvikle et godt skjønn – er et personlig vekstmal for meg (student 8).

Dette kan kobles til begrepet forgreiningpunkt i samtalen (Jensen og Ulleberg, 2017, s. 109) og kan være et eksempel på at læreryrket er skjønnsbasert i motsetning til evidensbasert (Østrem, 2015, s. 31). Videre uttrykker en annen student seg slik:

Jeg ... ønsker å utvikle meg mot det Bjørndal skriver som kjennetegn på en god veileder: analytiske, kreative, kritiske evner, evne til utvikling, klokskap, dømmekraft, etisk kompass og metakompetanse (Bjørndal, 2011a, s.153). Jeg ser for meg at det kan ta tid før jeg kan identifisere meg med alle disse kjennetegnene, men jeg tenker at det er oppnåelig (student 12).

Student 8 sier videre:

Når jeg leser og relaterer til hendelser fra både veiledningssituasjoner og klasserommet, blir teksten min egen ved at jeg kommer den i møte. Ikke få ganger blir jeg så sterkt berørt at jeg enten ler høyt eller gråter inderlig.

Denne personlige erfaringen ordsetter dialogismens virkekraft (Bakhtin,1998) og beskriver også læringstrappen til Tiller (2006), der vi går fra løst prat om erfaringer – via erfaringer som ordnes og kobles, til det høyeste nivå der erfaringene kobles til teori. Da må de «gripe øyeblikket og ta imot de nye muligheter som øyeblikket åpner opp for. Dette krever vilje, mot og overskudd. Og, ikke minst, det krever nye ferdigheter» (Tiller, s. 180). Å ha evne til refleksjon i hverdagens øyeblikk kan denne læringshistorien si noe om:

Under frokosten tok ei jente mykje smør på brødskiva og på den ville ho ha skinkeost med majones på toppen. Eg sa til ho at majones ikkje kan smake godt oppå skinkeosten. Då fekk eg til svar *det smakar godt i min munn* (student 1).

Så reflekterer student 1 videre at kanskje er det slik med meningene våre også at vi ikke må være så redde for det som er nytt og ukjent for oss i møte med

andre. Slik selvrefleksivitet viser at studenten har utviklet evne til å være analytisk og lærende og har innsikt i at empati, kontekst og egen forståelsesbakgrunn, preger kommunikasjon og forståelsesmønstre (Bjørndal, 2011, s. 151).

For å gjøre oppdagelser kreves det et åpent sinn preget av anerkjennelse, respekt og ærbødighet. Skal vi heve vår profesjonalitet (Bjerkholt, 2017; Handal og Lauvås, 2014) og utvikle oss til autonome pedagoger som viser godt skjønn (Østrem, 2015), må vi lære av erfaringer vi gjør (Tiller, 2006), i situerte samhandlinger (Vygotsky, 1978). Da kan vi vinne ny innsikt (Kristiansen, 2008; Larsen, 2011). Studenttekstene viser hvordan arbeidet med arbeidskravet «mitt pedagogiske credo» (Dewey, 1897; Gilje, 2015) på ulike måter har utviklet deres pedagogiske dømmekraft (Biesta, 2014).

## Konklusjon

Studien har gitt innsikt i hvordan studenter beskriver egen læring og utvikling og gjennom det hevet sin selvrefleksjon i møtet med studiet. De har ord-satt både *selvrelaterte egenskaper* og *overgripende kompetanse*, og gjennom arbeid med arbeidskravet «mitt pedagogiske credo» formulerer de sine pedagogiske og etiske visjoner. Slik har vi fått noe innsyn i hvordan studiets intensjon om læring og utvikling har festet seg som en profesjonsetisk reise. Studentene har tydelig endret fokus fra «hva de skal gjøre» som en ferdighet, til «hvordan de vil være», en person som anerkjenner den andres perspektiv, er aktivt lyttende og tåler stillhet. Et annet tydelig funn er at studentene gjerne vil dele den nyervervede kunnskapen i eget profesjonsfelleskap i skole og barnehage. Slik kan de bli aktive deltakere i utviklingen av profesjonsfelleskap og skoleutvikling, i tråd med ny *Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnoppleringen*, som beskriver nye prinsipper for skolens praksis knyttet til Læreplanverket Kunnskapsløftet 2020.

## Referanser

- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane* (R. T. Slaatelid, overs.). Bergen: Ariadne Forlag.

- Biesta, G.J.J (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bjørndal, C.R.P. (2011a). Hva slags kompetanse trenger veilederen? I: T.J. Karlsen, (red.). *Veiledning under nye vilkår. Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker*. (s. 140–156). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Bjørndal, C.R.P. (2011b). Hvordan kan veilederen utvikle sin kompetanse? I: T.J. Karlsen, (red.). *Veiledning under nye vilkår. Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker*. (s. 208–231). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Bjørndal, C.R.P. (2011c). Hva er kvalitet i veiledningen? I: T.J. Karlsen, (red.). *Veiledning under nye vilkår. Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker*. (s. 33–49). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Bø, I. & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (1897). My Pedagogical Creed. *School Journal* (54) 77–80. Hentet fra <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>
- Eide, S.B. (2012). Individuelt ansvar og sløvhet i profesjonsutøvelse. *Etikk i Praksis – Nordic Journal of Applied Ethics*, 6(2) 64–79. Hentet fra <https://doi.org/10.5324/eip.v6i2.1785>
- Gausdal, B. (2002). Læring i organisasjoner. I: Nordhaug, O. (2002). *Strategisk personalledelse. Utvalgte emner*. (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, J. (2015). Kan pedagogisk credo-tenkning selvstendiggjøre personen og pedagogen? I: P.O. Brunstad, S.M. Reindal & H. Sæverot, (red.). *Eksistens og pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 23–39). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grutle, B. (2018). *Profesjonsfelleskap og skoleutvikling*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Kristiansen, A. (2008). Hva skiller en veiledningssamtale fra andre samtaler? Veiledningssamtalens egenart og etiske utfordringer. I: S.B. Eide, H.H. Grelland, A. Kristiansen, H.I. Sævareid & D.G. Aasland. *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk.* (s. 24–40). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Krogsmark, T. (2006). *Den tidløse pedagogikken.* (Ane Sjøbu, overs.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen, A.S. (2011). Å lytte til det uforutsette, det ukjente og det uforutsigbare. I: Karlsen, T.J. (red.). *Veiledning under nye vilkår. Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker.* (s. 50–67). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- NLA Høgskolen (2019). *Pedagogisk veiledning.* Hentet fra <https://www.nla.no/studietilbud/studieprogrammer/pedagogisk-veiledning>
- Persvold, A.Z. (2018, 3. mai). Kompetanse. I: *Store norske leksikon.* Hentet fra <https://snl.no/kompetanse>
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning.* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2018). Overordnet del. Profesjonsfelleskap og skoleutvikling. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfelleskap-og-skoleutvikling>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1986/2000). *Thought and Language.* Cambridge, MA: MIT Press.
- Østrem, S. (2015). *Veiledning som redskap i profesjonell utvikling. Om yrkesfaglig veiledning for lærere.* Oslo: Cappelen Damm akademisk.



# Utdanning for yrkeslivet: Samsvar mellom ferdigheter det undervises i og ferdigheter som etterlyses

Av Ursula Småland Goth, professor NLA Høgskolen og Høgskolen Kristiania, Espen Schönfeldt, seniorrådgiver Viken fylkeskommune og Liv Oddrun Voll, førstelektor Universitetet i Oslo, Naturfagsenteret

## Abstrakt

Fagopplæringen i Norge består av en kombinert opplæring mellom skole og bedrift. Hovedmodellen bygger på to års opplæring i videregående skole (vg1 og vg 2) og to år som lærling i bedrift (vg 3). Ofte oppleves overgangen fra elev til lærling som vanskelig. Studien har som mål å belyse innholdet i elektroundervisningen, sammenhengen mellom lærerens grunnkompetanse i elektro og kartlegging av arbeidslivets behov. Studien hadde en kvalitativ og, en kvantitativ tilnærming og datagrunnlaget baserer seg på 15 faglærere i videregående skole og 38 opplæringsansvarlige i bedrifter i Oslo og Akershus fylkeskommune.

Studien viser at innholdet i elektroopplæringen på yrkesfaglinjen teknisk industriell produksjon (TIP) i Oslo og Akershus er omfattende og dekker mange emner som arbeidslivet ikke vurderer som relevant for yrkesutøvelsen. Den store mengden fagområder legger i liten grad til rette for dybdelæring. Undervisningen krever ofte gode forkunnskaper i matematikk og naturfag, og dette er ikke tilpasset elevgruppens forutsetninger. Manglende fokus på sentralt fagstoff fører til at elevene manglet grunnleggende ferdigheter i sentrale fagemner ved overgang til lærlingetiden etter to år i videregående skole.

Vi konkluderer med at elektroutdanning i TIP ikke oppnår relevant læringsutbytte for elevene ved overgang fra skole til lærlingetiden.

Nøkkelord: dybdelæring, læringsutbytte, yrkesopplæring, TIP (teknikk og industriell produksjon), elektro

## Abstract

Vocational training in Norway consists of a combined training between school and apprenticeship. The main model is based on two years of training in upper secondary school (vg 1 and vg 2) and two years as an apprentice in a company (vg 3). The transition from student to apprentice is often perceived as difficult. The study aims to shed light on the content of electrical education, the connection between the teacher's basic competence in electrical engineering, mapping the needs of working life. The study has a qualitative and a quantitative approach and the data is based on 15 subject teachers in upper secondary school and 38 training managers in companies in Oslo and Akershus county municipalities. The study shows that the content of electrical training at TIP is extensive and covers many topics that working life does not consider relevant for professional practice. The large number of subject areas to a small extent facilitates in-depth learning. Lack of focus on key subjects leads to students lacking basic practical knowledge in key subjects during the transition to apprenticeship after two years in upper secondary school. We conclude that electrical education in vocational line of technical and industrial production (TIP) does not achieve relevant learning outcomes for students upon transition from school to apprenticeship.

## Innledning

Ett av regjeringens satsingsområder er å løfte yrkesfagene (Røe Isaksen, 2018). En god yrkesopplæring kan betraktes ut fra tre ulike perspektiver: elevenes, bransjens og samfunnets behov for kompetanse. Alle tre perspektivene står like sentralt, og det er ikke nok å ivareta ett eller to av perspekti-



vene for å få til en yrkesrelevant opplæring (Dahlback, Hansen, Haaland et al., 2011). For eleven må yrkesopplæringen oppleves relevant, gi kompetanse for framtidig yrkesutøvelse og bidra til motivasjon og innsats. Det er nær sammenheng mellom kompetanse og dybdeløring (Bruvik & Haaland, 2020, St. Meld. 28 [2015–2016]). Dybdeløring karakteriseres av at elevene gradvis utvikler kunnskaper og ferdigheter innenfor et fagområde. Læringsprosesser som fremmer dybdeløring kjennetegnes ved at elevene får arbeide med og fordype seg i sentralt lærestoff over tid, og at de får tilbakemeldinger og utfordringer som er i takt med deres faglige utvikling (NOU 2015:8). Elever på yrkesfaglige utdanningsprogrammer har ofte et svakere skolefaglig utgangspunkt fra grunnskolen enn elever på studieforberedende utdanningsprogrammer (Bruvik & Haaland, 2020, Dyrstad, 2017). Dette må yrkesoppløringen ta hensyn til og legge til rette for.

*Arbeidslivet* må erfare at oppløringen har gitt nyutdannede yrkesutøvere en kompetanse som samsvarer med den kompetansen nærlingslivet etterspør. Dagens hovedmodell for yrkesoppløring er en to pluss to-modell med to år i skole etterfulgt av to år i bedrift. Tanken bak denne strukturen var et gjensidig forpliktende samarbeid mellom skole og bedrift som skulle gi elevene mindre skolebasert oppløring og mer relevant praksis og arbeidserfaring (Nyen & Tønder, 2012). Målet er at skole og bedrift skal samarbeide for å kunne gi oppløringen «det beste fra to verdener». Ved å ha oppløring i bedrift kan elevene bli kjent med bedriftskulturen slik at overgangen fra en teoribasert, beskyttet skoleoppløring til arbeidslivet ikke blir et 'praksissjokk' og som kan resultere i frafall (Buland & Fonn, 2010, s. 21). I Sintefs slutt-rapport om Prosjekt Vandreboka kommer det frem at elever opplever at skillet mellom skole og bedrift er stort, og at oppløringen er preget av vei-skiller hvor de hele tiden må starte på nytt (Buland & Fonn 2010). Skole og bedrift har ulike kunnskapskulturer, og overgangen mellom oppløring i skole og oppløring i bedrift er ikke uproblematisk. Det er derfor viktig at begge aktører – skole og bedrift – samarbeider for å forberede elevene og ta dem imot der elevene er (Dyrstad, 2017).

Samfunnet har behov for arbeidstakere med et bredt og variert spekter av kompetanse. Statistisk sentralbyrå har vurdert det som at det vil bli større etterspørsel etter arbeidskraft med yrkesfaglig utdanning i framtiden (NOU 2014:7, s. 112). Yrkesfagoppløringen spiller en viktig rolle i å gi lærlingene

relevant læringsutbytte for å dekke samfunnets behov for kompetent arbeidskraft. Det er en utfordring for yrkesfagopplæringen at mange elever ikke fullfører utdanningen fordi de ikke opplever utdanningen som relevant eller ikke får lærlingeplass (Goth & Økland, 2016).

Fagopplæringen i Norge består av en kombinert opplæring mellom skole og bedrift. Hovedmodellen bygger på to års opplæring i videregående skole (vg 1 og vg 2) fulgt av to år som lærling i bedrift (vg 3 og vg 4). Dybdelæring defineres som gradvis utviklet kunnskap som gir varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder (Læreplan 2018). Det innebærer at elevene i yrkesfaglinjen teknisk industriell produksjon (TIP) har mulighet til å reflektere over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre de første to årene i vg 1 og vg 2 før overgang til vg 3.

Mindre stoff om mange ulike temaer gir mindre dybde (Bruvik & Haaland, 2020), og offentlige utredninger viser at utfordringen er at fagene i skolen er oppdelt i for mange ulike temaer (NOU 2014:7, NOU 2015:8, Stortingsmelding 28). Denne stofftrengselen kan føre til at lærere ikke klarer å legge til rette for dybdelæring (Pellegrino & Hilton, 2012). Dette begrunnes med at det blir for mye lærestoff elevene skal igjennom i det enkelte fag, noe som fører til at stofftrengselen fører til redusert mulighet til å bygge forståelse for fagenes begreper og sammenhenger. Undervisning som fremmer dybdelæring baserer seg på muligheten til å tilegne seg kunnskap over tid (Pellegrino & Hilton, 2012).

Ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 ble 13 yrkesfaglige utdanningsprogrammer i videregående skole redusert til 9 grunnkurs (Kunnskapsdepartementet, 2006, Olsen, 2013). Den skolebaserte delen av yrkesopplæringen består av brede utdanningsprogram som fører frem til en rekke yrkesbenevnelser. Dette er begrunnet med at elevene skal få tid til å bli kjent med ulike yrkesretninger for å sikre mulighet for omvalg og gi fleksibilitet i arbeidslivet (St. Meld. 20 (2012–2013)). Utdanningsprogrammet Teknisk Industriell Produksjon (TIP) fører frem til hele 60 ulike fagbrev (Vilbli, 2019). Det har dermed en svært bred inngang sammenlignet med de andre yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Selv om utdanningsprogrammet TIP fører frem til en rekke yrker, finnes det konkrete kunnskaper og ferdigheter

som er felles og etterspurt i de yrkene som rekrutterer flest lærlinger (Goth, Landmark & Schönfeldt, 2014).

Kompetansemålene i læreplanverket LK06 er utformet på en slik måte at de skal være relevante for alle yrkene som inngår i utdanningsprogrammet. Dette gir vide og generelle kompetansemål med stor frihet til tolkning og lokal tilpasning (Dalback et al., 2011). I de yrkesfaglige læreplanene er det nettopp dette handlingsrommet som skal gjøre det mulig for den enkelte skole å tilpasse undervisningen til endringer i kompetansebehovet i det lokale arbeidsliv. Dette gjør det mulig å ivareta de nasjonale føringene om at yrkesopplæringen skal være relevant, meningsfull og tilpasset den enkelte elevs læringsbehov. Intensjonen med dagens læreplan er å gi et nødvendig handlingsrom for lærere og skoleledelse. Men dette handlingsrommet er utfordrende for skolene, stiller store krav til det lokale læreplanarbeidet, og Engelsen (2009) er kritisk til at lærere ikke får tilstrekkelig veiledning i hvordan de skal arbeide med slike kompetansemål.

## Forsknings spørsmål

I studien ønsket vi å se om dagens elektroopplæring i TIP er tilpasset bedriftens og dermed markedets behov. Vi ønsket også å se i hvilken grad lærerens kompetanse har betydning for innholdet i grunnopplæringen i elektro på vg1 TIP. Vi ville også se på overgangen mellom skole og bedrift og hvordan elevens kompetanse ved overgang fra vg 2 til vg 3 samsvarer med arbeidslivets behov.

## Forsknings spørsmålene til studien:

- 1 Hva er innholdet i elektroundervisningen på vg 1 TIP, faglærerens kompetanse og hvordan tilfredsstiller læringsmålet arbeidslivets behov, legger til rette for dybdeløring og er tilpasset elevenes forutsetninger?
- 2 Finnes det en sammenheng mellom lærerens grunnkompetanse i elektro, kartlegging av arbeidslivets behov og relevant elektroopplæring?

- 3 Hvordan samsvarer elevens kompetanse ved overgang til vg 3 med arbeidslivets behov?

## Metode og teoretiske vinklinger

Data som ble inkludert i studien baserer seg på et litteratursøk, en spørreskjemaundersøkelse med opplæringsansvarlige i bedriften og lærere i videregående skole.

### *Litteratursøk:*

Det ble gjennomført et strukturert litteratursøk (Patton, 2015) med søkeord «TIP », «yrkesfag» og «arbeidslivets behov». Søket ble begrenset til fagfelle-vurderte tidsskrifter og rapporter i perioden 2010–2020 i databasen Embase (via Ovid). Søket gav 39 treff, hvorav kun fem artikler viste seg for å være tematisk relevante og ble brukt i diskusjon av våre funn.

### *Spørreskjema:*

Spørreskjemaet ble distribuert i papirformat under intervju. Spørsmålsutformingen ble basert på tilbakemeldinger fra opplæringskontorene i Oslo, Akershus og Østfold, lærebøker og data fra litteratursøket.

I tillegg til fellesspørsmål som ble brukt i både del 1 og del 2 fikk:

- Informantene i del 1 (faglærere i videregående skole) spørsmål om emnene ble undervist i eller ikke, men ikke hvor mye tid de brukte på hvert emne.
- Informantene i del 2 (opplæringsansvarlige i bedrift) spørsmål om å kategorisere de 95 emnene i tre kategorier: «viktige for yrkesutøvelsen», «kjekt å kunne» eller «ikke relevant». Spørreskjema ble testet og kalibrert hos åtte opplæringsansvarlige før studien ble gjennomført.

*Del 1 – spørreundersøkelse med programfaglærere*

Datainnsamling i delstudien 1 er basert på et spørreskjema med 95 ferdigheter og kunnskapsområder og det ble foretatt strukturerte intervjuer med 15 faglærere (TIP). Spørreskjemaet som lå til grunn for undersøkelsen finnes i appendix A. Undersøkelsen ble gjennomført i Oslo og Akershus fylke, og vi konsentrerte studien om faglærere som underviser i elektro på vg 1 TIP.

I tillegg til spørreskjema ble det også innhentet bakgrunnsdata fra 13 av de 15 lærerne om egen kompetanse, bruk av læremidler og omfang av undervisning (se appendix B). De 15 inkluderte faglærerne var ansatt ved videregående skoler i Oslo og Akershus og utgjør 50 % av alle faglærerne som underviser i elektro på vg 1 TIP i Oslo og Akershus. Etter å ha mottatt informasjon om studien var alle forespurte faglærere villig til å delta og ble inkludert i studien etter å ha signert informert samtykke.

*Del 2 – spørreundersøkelse med opplæringsansvarlige i bedriftene*

Delstudien 2 ønsker å kartlegge en mulig sammenheng mellom lærerens grunnkompetanse i elektro, kartlegging av arbeidslivets behov og relevant elektroopplæring. Videre ønsket forfatterne i undersøkelsen å belyse hvordan elevens kompetanse ved overgang til vg 3 samsvarer med arbeidslivets behov.

Delstudien 2 er basert på en spørreundersøkelse som inkluderte 38 opplæringsansvarlige som representerer de fire fagområdene: Bilfag lette kjøretøy (11 informanter), Bilfag tunge kjøretøy (11 informanter), Motormenn (7 informanter) og Industrimekaniker (9 informanter). Spørreundersøkelsen for del 2 besto av to deler, et kvantitativ del (appendix A) og en kvalitativ del (appendix B).

*Analyse*

Data fra den kvalitative delen ble notert i spørreskjemaet og deretter kvantifisert gjennom en matematisk analyse. I denne delstudien definerte vi en kunnskap og ferdighet som relevant hvis mer enn 20 % av informantene hadde definert den som «viktig for yrkesutøvelsen». Data fra den kvalitative delen ble sammenfattet og deretter meningsfortettet av forfatterne. Det analytiske rammeverket for kvalitative data ble basert på meningsfortetning og

meningskategorisering ved å komprimere dataene for å få økt oversikt over datamaterialet (Malterud, 2017; Kvale & Brinkmann, 2015). For å ivareta størst mulig grad av validitet ble resultatene primært analysert individuelt av forfatterne før samanalysering fant sted.

### *Etiske vurderinger*

Alle inkluderte informanter ble informert før de gav sitt informerte samtykke (muntlig) om å delta i studien. Alle data ble behandlet anonymt og kan ikke knyttes til personopplysninger via kode eller koblingsnøkkel.

### *Metodekritikk*

Studien kartlegger et programfag (elektro i TIP) i vg 1 og overgang til vg 3, men inkluderer ikke vg 2. Den omfatter derfor ikke hele studieforløpet innen fagområdet. Resultatene kan bare brukes til å vurdere relevans i grunnopplæringen i elektro (vg 1).

## Resultat

### *Innholdet og relevans i elektroundervisning på vg1 TIP*

Tabell 1 viser hvilke ferdigheter og kunnskapsområder som bedriftene anser som henholdsvis viktig og ikke viktig for framtidig yrkesutøvelse. I tabell 1 sammenlignet vi lærernes undervisning (L1–L15) i elektro på vg 1 TIP med det bedriftene anser som relevant. Her har vi lagt til grunn at en kunnskap og ferdighet er relevant dersom mer enn 20 % av våre informanter fra bedriftene anser det som «viktig for yrkesutøvelsen».

Tabell 1: Antall ferdigheter som undervises versus antall ferdigheter som etterspørres

Lærer 1-15	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	L11	L12	L13	L14	L15
Antall ferdigheter og kompetanseområder som undervises	58	62	53	51	26	73	51	57	42	77	60	22	51	54	66
Antall ferdigheter og kompetanseområder som undervises, men som bedrifter ikke anser som relevant	12	15	7	11	2	21	16	9	5	25	11	1	12	8	21
Undervisning som bedriftene ikke anser som relevant (i prosent)	21	24	13	22	8	29	31	16	12	32	18	5	24	15	32

Tabell 1 er basert på data fra spørreskjema (appenix A og B) og ble sammenfattet og dokumentert i appendix D. Appendix D viser antall ferdigheter og kunnskapsområder som undervises av lærerne 1–15 og deres selvrapporterte omfang og innhold i elektroundervisning.

Det framgår av tabell 1 at av de 95 kunnskaper og ferdigheter som inngår i spørreskjemaet, varierer antallet som underviser mellom 22 og 77. Det innebærer at innholdet i elektroundervisningen varierer mye mellom lærerne. Tabell 1 sammenligner deretter antall kunnskaper og ferdigheter læreren underviser i versus antall ferdigheter og kunnskapsområder som bedriftene anser som relevant. Her ser vi at prosentandel varierer mellom 5 % og 32 %. De lærerne som underviser i flest tema, har også størst prosentandel «ikke-relevant» undervisning.

Antall timer avsatt til undervisning i hver av de ulike ferdighetene og kunnskapsområdene inngår ikke i datasettet.

*Sammenheng mellom lærernes yrkeskompetanse i elektro og gjennomføring av elektroopplæring i vg 1*

Spørreundersøkelsen belyser sammenhengen mellom lærernes grunnkompetanse og antall timer elektroundervisning som tilbys den enkelte elev. Studien omfatter ikke undervisning som er gitt på vg 2.

*Tabell 2: Sammenheng mellom lærerens grunnkompetanse i elektro, kartlegging av arbeidslivets behov og relevant elektroopplæring*

	Faglærer med yrkeskompetanse*	Faglærer uten yrkeskompetanse
Antall lærere som har besvart**	8	5
Antall undervisningstimer i elektro på vg 1 TIP (i gjennomsnitt)	64	39
Kunnskaper og ferdigheter som undervises (i gjennomsnitt)	49	58
Prosent ikke relevant (i gjennomsnitt)	18	22
Kartlagt industriens behov	4	2

\* yrkeskompetanse er definert som utdanning innen elektro eller elektro som del av fagbrev

\*\* 2 av de 15 lærerne som deltok i undersøkelsen besvarte ikke spørsmål om yrkeskompetanse

Tabell 2 viser forskjell på innholdet i elektroundervisning mellom lærere med og uten yrkeskompetanse i elektro (appendix D). Yrkeskompetanse er her definert som at læreren har utdanning innen elektro eller at elektro er en del av lærerens fagbrev. Tabellen viser hvor mange timer lærere i de to kategoriene



i gjennomsnitt bruker på elektroundervisning i vg 1 TIP totalt gjennom året. Tabellen viser også hvor mange kunnskaper og ferdigheter som undervises i løpet av disse timene, og hvor stor del av undervisningen som anses relevant av de opplæringsansvarlige fra bedriftene. Det kommer frem at det er en sammenheng mellom lærerens kompetanse og innholdet i elektroundervisning på vg 1 TIP. Av de 15 lærerne som deltok i undersøkelsen, var det 13 som besvarte spørsmål om egen kompetanse. Tabellen viser at 8 lærere har elektro som en del av eget fagbrev mens fem lærere ikke har det. Vår undersøkelse viser at faglærere med yrkeskompetanse i elektro bruker flere undervisningstimer til dette fagområdet. I gjennomsnitt bruker lærere med yrkeskompetanse i elektro 64 timer til elektroundervisning, mens lærere uten yrkeskompetanse bruker 39 timer. Lærere med yrkeskompetanse underviser også i betydelig færre emner. Det vil si at lærerens yrkeskompetanse har stor betydning for om elevene får anledning til å fordype seg over lengre tid innen hvert emne. Data mellom de to gruppene viser hvor stor andel av undervisningen som brukes på ferdigheter og kompetanseområder som bedriftene ikke anser som relevant. Hos våre informanter ser vi ingen sammenheng mellom kartlegging av bedriftenes behov og grad av relevant undervisning.

### *Elevers kompetanse og arbeidslivets behov*

Tabell 3 oppsummerer opplæringsansvarliges opplevelse av lærlingenes kompetanse i fire helt grunnleggende kunnskaper og ferdigheter (se appendix B).

*Tabell 3: Opplæringsansvarliges opplevelse ved overgang til vg 3*

Kompetanse når lærling begynner i læren (vg 3)	Oppgis i %*
Hvor stor andel av lærlingene kan bruke et multimeter	39 %
Hvor stor andel av lærlingene kan foreta en spenningsfallmåling	26 %
Hvor stor andel av lærlingene kan Ohms lov	33 %
Hvor stor andel av lærlingene kan lese elektriske tegninger	18 %

*\*Prosent viser til et estimert antall lærlinger som behersker den aktuelle ferdigheten*

Som det fremgår i tabell 3, behersket opp til 2/3 av lærlinger ikke grunnleggende ferdigheter som anses av bedriftene som en forutsetning for oppstart i vg 3 (lærlingeperioden).

For å illustrere omfanget siterer vi her noen utsagn:

*Elevene kan ikke multimeter. De kan ikke stille inn og vite hva de faktisk måler. Det må sitte. Kan ikke gjøre det en gang – da glemmer man det. Det må terpes.*

### Opplæringsansvarlig 3, Lette kjøretøy

*[Elevene] har ikke forventning om at de skal kunne så mye. Men det hjelper veldig hvis det grunnleggende er på plass. Koblingskjema er viktig.*

### Opplæringsansvarlig 4, Lette kjøretøy

Det var spesielt lærlingens ferdighetsnivå som ble påpekt. De opplæringsansvarlige gav uttrykk for at de ikke opplevde ferdighetsnivået ved overgang til vg 3 som tilfredsstillende. Dette ble beskrevet som manglende grunnleggende kompetanse. To opplæringsansvarlige beskrev det slik:

*Elevene mangler systemforståelse. De har ikke grunnleggende forståelse.*

### Opplæringsansvarlig 1, Tunge kjøretøy

*Har teoretisk kunnskap, men kan ikke anvende det i praksis.*

### Opplæringsansvarlig 3, Tunge kjøretøy

Etter gjennomgang av 38 intervjuer med opplæringsansvarlige finner vi derimot seks ferdigheter og kunnskapsområder som opplæringsansvarlige mener er helt sentrale, men hvor lærlingene mangler grunnleggende kompetanse etter vg 2: 1) å kunne bruke Ohms lov i praksis, 2) kunne bruke et multimeter, 3) kunne lese og bruke et koblingskjema, 4) ha systemforståelse, 5) kunne anvende feilsøkingemetodikk og 6) grunnleggende systemforståelse i digitalteknikk (bus-signal).

## Diskusjon

Innholdet i elektroundervisning i vg 1 (TIP) og relevans i forhold til arbeidslivets behov, tilrettelegging for dybdeløring og tilpassning til elevens forutsetninger

### *Ulike kunnskapskulturer*

Data fra de opplæringsansvarlige viser hvilken type kompetanse bedriftene opplever som viktig for yrkesutøvelsen (appendix C). Det viser seg at bedriftene legger vekt på den praktiske og utøvende kompetanse i fagområdet elektro. Eksempel på kompetanser som de opplæringsansvarlige vurderer som viktige er: «koble til og fra en elektromotor» eller «vite når og hvordan man kan bruke et multimeter til å måle motstand». De legger ikke vekt på typisk elektrisitetkunnskap fra skolens naturfag som å «beregne matematisk motstanden i parallellkoblede eller seriekoblede kretser». Det de opplæringsansvarlige betrakter som viktig for yrkesutøvelsen kan man kalle typisk teknologisk kunnskap. I skolen er oppløring i elektrisitet en del av et naturfag som baserer seg på naturvitenskapelig kunnskap. Teknologi og naturvitenskap er forskjellige fagområder med ulike fagtradisjoner. Naturvitenskapens mål er å forstå verden, mens teknologiens mål er å løse praktiske problemer. Vi kan si at vitenskapen er preget av «know why» og teknologien av «know how» (Sjøberg, 2009). Naturvitenskapelig kunnskap ligger ofte til grunn for teknologisk kunnskap, men den teknologiske kunnskapen har en mer anvendt form (Bungum, 2003). For eksempel vil naturvitenskapelig kunnskap være utgangspunkt for beregning av dimensjon og ledeevnen til en strømførende kabel. En teknolog vil slå dette opp i en tabell når han/hun skal velge hvilken kabel som skal anvendes. De opplæringsansvarlige i denne undersøkelsen betrakter ikke den naturvitenskapelige kunnskapen og forståelsen som ligger til grunn for den teknologiske, som viktig for yrkesutøvelsen. Bedriftene verdsetter «know how» i større grad enn «know why».

Forskerne Buland og Fonn (2010) peker på at skolen og bedriftene har ulike kunnskapskulturer. Skolens overordnede mål er å legge til rette for læring og utdanning og klasserommet er det viktigste stedet hvor læring skal foregå. Et skolastisk syn på kunnskap har tradisjonelt rådet innenfor det

norske utdanningssystemet (Wackerhausen, 1999). Innenfor det skolestiske synet ser man på kunnskap som noe man tilegner seg gjennom skriftlige tekster som lærebøker og artikler, eller gjennom verbal undervisning og forelesning (Wackerhausen, 1999).

Den norske yrkesopplæringen krever at skole og bedrift samarbeider for å skape et sammenhengende fireårig opplæringsløp (Buland & Fonn, 2010). Vår undersøkelse viser at det er til dels store avvik mellom hvilke ferdigheter og kunnskapsområder som undervises i fagområdet elektro og den kompetansen bedriftene etterspør. Det kan tyde på at aktørene er preget av den ulikhet i kunnskapskultur som er mellom de to delene av opplæringen. Skolens undervisning er preget av en naturvitenskapelig forståelse av emnet elektrositet mens bedriftene har en mer teknologisk og anvendt tilnærming.

### *Dybdelæring*

Dybdelæring handler om at elevene utvikler sine kunnskaper og ferdigheter, at de utvikler god og varig forståelse og greier å bruke det de har lært. Hovedprioriteringene i St. Meld. 28 (2015–2016) knyttes til hvordan elever i den norske skolen skal tilegne seg kunnskaper og kompetanser de kan anvende ute i samfunnet. Ludvigenutvalgets to utredninger trekker også frem behovet for dybdelæring (NOU 2015:8; NOU 2014:7). Utvalget legger til grunn at dagens læreplan preges av for mange læringsmål uten indre faglig sammenheng.

Det tar lang tid å øve inn en ny prosedyre eller ferdighet (Dreyfus, 2004). Læringsprosesser som fremmer dybdelæring, kjennetegnes ved at elevene får fordype seg og jobbe med lærestoffet over tid, og at de får tilbakemeldinger og utfordringer som er i takt med deres faglige utvikling. Elevenes mentale bearbeiding av lærestoff kan deles inn i tre kategorier (Pellegrino & Hilton, 2012): *Utenforliggende prosessering* som ikke tjener læringsmålene og virker forstyrrende, *viktig prosessering* som er mental bearbeiding av sentralt fagstoff og nødvendig for å forstå fagstoffets kompleksitet, og *skapende prosessering* som er mental organisering av kunnskap, knytte det til eksisterende forkunnskaper og utvide mentale skjema.

Det Pellegrino og Hilton (2012) kaller «utenforliggende prosessering» kan betraktes som støy som tar fokus bort fra arbeid med kjerneelementene

i faget. Våre data viser at 20 % av de ferdigheter og kunnskapsområder som lærerne underviser i, ikke betraktes av de opplæringsansvarlige som relevant eller «viktig for yrkesutøvelsen». I denne sammenhengen er dette eksempel på slik «utenforliggende prosessering» som tar fokus bort fra praktiske emner som er viktige for yrkesutøvelsen.

Dette gjelder særlig når disse ferdighetene og kunnskapsområdene er faglig krevende og krever stor grad av elevenes mentale kapasitet (Pellegrino & Hilton, 2012). I yrkesopplæringen må man ta utgangspunkt i at elever på yrkesfaglige utdanningsprogrammer har et svakere skolefaglig utgangspunkt fra grunnskolen enn elever på studieforberedende utdanningsprogrammer (St. Meld. 20 (2012–2013). Statistikk fra Utdanningsdirektoratet (2014) viser at elevene på yrkesfaglige studieprogram særlig har mangelfulle kunnskaper i matematikk. Flere av læringsmålene bedriftene ikke mener er viktige, kjennetegnes av at de krever god naturvitenskapelig og matematisk forståelse. Slike læringsmål virker ekstra forstyrrende for dybdelæring fordi de i liten grad er tilpasset elevenes forutsetninger.

*Sammenheng mellom lærerens grunnkompetanse i elektro i forhold til arbeidslivets behov og det som blir ansett som relevant elektroopplæring*

Relevans er en av nøkkelbetingelsene knyttet til reformer i undervisning. Relevans brukes ofte av beslutningstakere, læreplanutviklere og forskere. I de senere år har mange politiske dokumenter basert på internasjonale undersøkelser hevdet at opplæring ofte betraktes som irrelevant for og av elevene (Stuckey, Hofstein, Mamlok-Naaman et al., 2016). Her oppfattes 'relevant' vanligvis som utilstrekkelig konseptualisert og står for forskjellige betydninger (ibid). I denne studien har vi definert kunnskaper og ferdigheter som relevante dersom mer enn 20 % av bedriftsinformantene har definert det som «viktig for yrkesutøvelsen».

Yrkeslærere har ulik fagbakgrunn. For å bli tilsatt som yrkesfaglærer må man ha relevant utdanning innen de fagene yrkesutdanningsprogrammet utdanner for (Lov om opplæringsloven, 2016). Men det er ikke nødvendig å ha utdanning eller fagbrev i alle fagene som inngår i yrkesprogrammet. Denne studien har fokus på yrkesopplæringen i elektro. Vi har ønsket å stu-

dere om det bidrar til større relevans i opplæringen dersom yrkesfaglærer har elektro som del av sitt fagbrev.

Kompetansemålene i de fagspesifikke læreplanene er vide og generelle. Grunnen er at de skal kunne tilpasses de endringer som til enhver tid foregår i hver enkelt bransje og i samfunnet generelt. Lokalt arbeid med læreplaner skal sikre at opplæringen kan tilpasses behovet til det lokale næringslivet i regionen. I tillegg er metodefriheten stor. Dette gjør at handlingsrommet for hver enkelt lærer, skole og bedrift er stort. Å tilrettelegge for opplæring i tråd med Kunnskapsløftets intensjoner krever at lærerne og instruktørene kjenner læreplanverket i sin helhet, og at de kjenner kompetansebehovet innen de yrkene utdanningsprogrammet kvalifiserer for (Dahlback et al., 2011). Intensjonen med dagens læreplan er å gi et nødvendig handlingsrom for lærere og skoleledelse. Men dette handlingsrommet er utfordrende for skolene, og stiller store krav til det lokale læreplanarbeidet. Britt Ulstrup Engelsen (2009) beskriver målene som mangetydige, at det er vanskelig for lærere å velge innhold i undervisningen og stiller seg kritisk til at lærere ikke får tilstrekkelig veiledning i hvordan de skal arbeide med slike kompetansemål.

I «Prinsipp for opplæring» (LK06) står det at godt samarbeid mellom skole og nærings- og arbeidsliv og andre deler av lokalsamfunnet kan gjøre opplæringen i fagene mer konkret og virkelighetsnær. Det kan også medvirke til at opplæringen blir oppdatert med utgangspunkt i behovene arbeidslivet har.

### *Elevenes læringsutbytte ved overgang til vg 3 (bedrift)*

De yrkesfaglige utdanningsprogrammene i videregående skole utdanner for en hel rekke ulike yrker. Spesielt gjelder dette for TIP som danner grunnlaget for hele 60 ulike fagbrev. Selv om utdanningsprogrammene er breie, er det noen sentrale kompetanseområder som er felles for alle yrkene (Goth, Landmark & Schönfeldt, 2014). Intensjonen med to-pluss-to-modellen med to år opplæring i skole etterfulgt av to års opplæring i bedrift er at eleven/lærlingen skal erfare «det beste fra to verdener». Realiteten har derimot ofte vært beskrevet som to separate løp, der lærebedrifter tradisjonelt ofte har gitt uttrykk for at den kompetansen elevene har med seg når de blir lærlinger, ikke har vært tilstrekkelig eller har vært en annen enn den bedriftene trenger.

I Sintefs sluttrapport om Prosjekt Vandreboka kommer det frem at elever opplever at skillet mellom skole og bedrift er stort, og at opplæringen er preget av veiskiller hvor de hele tiden må starte på nytt (Buland & Fonn, 2010). Lærebedrifter uttrykker i rapporten at de også opplever at lærlingene ikke har den kompetansen de trenger, og at de må tilføre denne fra begynnelsen av. «De lærer ingen ting i skolen!» og «Vi må starte fra begynnelsen!» er typiske uttalelser man har kunnet møte, og fortsatt møter (ibid.).

Våre data bekrefter inntrykket av to separate løp som har manglende kjennskap til hverandre. St. Meld. 28 (2015–2016) poengterer at opplæringen må legge vekt på dybdelæring av kjerneelementene i faget. Det kan tyde på at det ikke er tilstrekkelig samsvar mellom de to delene av opplæringsløpet om hva som bør defineres som kjerneelementer.

## Konklusjon

Studien konkluderer med at undervisning i elektro på videregående skole ikke gir elevene et relevant faglig grunnlag som trengs i den videre opplæringen i bedriften ved elevenes overgang til vg 3. Det tyder på at opplæring i skole ikke gir et godt faglig grunnlag for videre opplæring i bedrift og ikke i tilstrekkelig grad bidrar til dybde og progresjon i opplæringen. Elektroopplæringen på TIP i Oslo og Akershus sikrer dermed ikke i tilstrekkelig grad elevenes og arbeidslivets behov for en god yrkesopplæring.

## Referanseliste

- Bruvik, Å.N. & Haaland, G. (2020). Relevant opplæring i yrkesopplæringens første år: Elevers erfaringer med yrkesrelevant opplæring. *Nordic Journal of Vocational Education and Training* 10(2):44–61. Doi: 10.3384/njvet.2242-458X.2010244
- Buland, T. & Fonn, K.H. (2010). *Når ulike verdener møtes : sluttrapport fra følgestudien av Prosjekt Vandreboka. SINTEF rapport A15*. Trondheim: SINTEF, Teknologi og samfunn, Innovasjon og virksomhetsutvikling.

- Bungum, B. (2003). Teknolog – naturvitenskapens uekte barn? En slektsgranskning med undervisningsmessige konsekvenser. I B. Bungum & D. Jorde (Red.), *Naturfagdidaktikk: Perspektiver, forskning, utvikling* (s. 389–405). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dahlback, J., Hansen, K., Haaland, G. & Sylte, A.L. (2011). *Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner (KIP). Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i vg 1*. Rapport 14, Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Dreyfus, S.E. (2004). The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. *Bulletin of Science, Technology & Society* 24(3):177–181.  
Doi:10.1177/0270467604264992
- Dyrstad, E. (2017). *Årsaker til frafall blant elever i videregående opplæring: Frafall som utviklingsprosess*. Master oppgave. Univesitetet i Agder. Hentet den 20.09.2020 fra <http://hdl.handle.net/11250/2459604>
- Engelsen, B.U. (2009). Et forskningsblikk på skoleeierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06, I E.L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Kapittel 3. (s. 62– 115). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lov om opplæringsloven. (2016). Hentet den 19.03.2020 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Goth, U.S. & Økland, Ø. (2016). Helse- og omsorgsutdanning i en globalisert utdanning. I Goth, U.S. (Red.). *Yrkes- og profesjonsutdanning i en norsk kontekst*. (s. 68–78). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Goth, U.S, Landmark, B.F. & Schönfeldt, E. (2014). Finnes det en faglig felleskomponent for TIP yrkene? *Nordic Journal of Vocational Education and Training* 4(1):1–14. Doi: 10.3384/njvet.2242-458X.14v4i1
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet den 10.10.2020 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- Læreplan. (2018). *Læreplan i felles programplan i vg 1 TIP*. Utdanningsdirektoratet. Hentet den 30.05.20 fra <https://www.udir.no/kl06/TIP1-01>
- Malterud, K. (2017). *Kvalitativ metasyntese som forskningsmetode i medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.



- NOU. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser* (2015:8). Oslo: Kunnskapsdepartementet. (Ludvigsenutvalget). Hentet den 12.05.2020 fra <http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/nouo-2015-8/>
- NOU. (2014). *Elevenes læring i framtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag.* (2014:7). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nyen, T., & Tønder, A.K. (2012). *Fleksibilitet eller faglighet? : en studie av innføringen av faget prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet.* Oslo: Fafo.
- Olsen, O.J. (2013) Bredde og fordypning i norsk fag- og yrkesopplæring – Spenninger i/mellom utdanning, arbeidsliv og perspektiver på læring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 97(02): 141–153. Hentet den 01.08.2018 fra: [https://www.idunn.no/npt/2013/02/bredde\\_og\\_fordypning\\_i\\_norsk\\_fag-\\_og\\_yrkesopplring\\_-\\_spenn](https://www.idunn.no/npt/2013/02/bredde_og_fordypning_i_norsk_fag-_og_yrkesopplring_-_spenn)
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Evaluation and Research Methods.* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pellegrino, J.W. & Hilton, M.L. (2012). *Education for Life and Work. Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century.* Washington, DC: National Research Academy.
- Røe Isaksen, T. (2018). *2018 blir yrkesfagenes år.* Hentet den 12.04.20 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/2018-bli-yrkesfagenes-ar/id2583726/>
- Sjøberg, S. (2009). *Naturfag som allmenndannelse: En kritisk fagdidaktikk* (3. utg.). Oslo: G Gyldendal akademisk.
- St. Meld. 28 (2015–2016). *Fag-Fordypning-Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet.* Hentet den 12.04.2020 fra [https://www.regjeringen.no/nol/dokumenter/meld.-st.-28\\_20152016/id2483955/](https://www.regjeringen.no/nol/dokumenter/meld.-st.-28_20152016/id2483955/)
- St. Meld. 20 (2012–2013). *På rett vei.* Hentet den 12.04.2020 fra <https://www.regjeringen.no/nol/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/sec1>
- 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.* doi:10.1080/03057267.2013.802463

- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Karakterstatistikk for 2016–17*. Hovedfunn. Hentet den 24.08.2020 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/karakterer/karakterer-i-videregaende/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Statistikk om lærlinger, lærebedrifter og fagbrev (analyse)*. Hentet den 04.06.2020 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-fag--og-yrkesopplaring/antall-larlinger/larekontrakter-utdanningsprogram/>
- Vilbli. (2019). *Yrker og kompetanser*. Hentet den 04.06.2020 fra <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/laereplan-/ul/v.tp/>
- Wackerhausen, S. (1999). Det skolestiske paradigmet og mesterlære. I: K. Nielsen & S. Kvale (Red.). *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. (1. Utg., s. 182–193). Oslo: Gyldendal

## APPENDIX A

Felles spørreskjema for bedrifter (opplæringsansvarlige) og lærere

Batterier	For bedrifter			For lærere	
	Viktig for yrkesutøvelsen	Kjøkt å kunne	Lite relevant	Underviser	Underviser ikke
Kunne lade og vedlikeholde et bilbatteri					
Forklare hva som skjer når en serie parallelkobler batterier					
Kjenne til risikofaktorer ved håndtering av bilbatterier					
Forklare hva apertimer står for/ kapasitet					
Forklare forskjellen mellom start og et forbruksbatteri					
Forklare oppbyggingen og virkeområdet til Nikkel Kadmium batteriet					
Forklare oppbyggingen og virkemåten til litium batterier					
Forklare oppbyggingen og virkemåten til blybatteriet					
Forklare oppbyggingen og virkemåten til nikkellhybridbatteriet					
Forklare oppbyggingen og virkemåten til primær/tørrbatterier					
Beregne matematisk den indre motstanden i et batteri					
Beregne matematisk kortslutningstrømmen i batterier					
<b>Elektromotorer</b>					
Koble til og fra en elektromotor					
Kunne fellsøke på generator					
Kunne forklare fabrikkskilt på elektromotorer					
Kunne forklare oppbygging og virkemåte til en shunt motor					
Kunne forklare oppbyggingen og virkemåten til en seriemotor					
Kunne forklare oppbyggingen og virkemåten til en kompodmotor					
Kunne forklare oppbyggingen og virkemåten til en asykmotor					
Kunne forklare oppbyggingen og virkemåten til en trefasmotor					
Kunne forklare oppbyggingen og virkemåten til likestrømsgenerator					
Kunne forklare oppbyggingen og virkemåten til en vekselstrømsgenerator					
Kunne bergne motorens virkningsgrad					
kunne bergne aktiv og tilsynelatende effekt på en motor					
<b>Elektriske styringer</b>					
Koble kontaktorstyrt start-stopp					
Koble kontaktorstyrt rettningsvenner					
Koble forsinkelsekretser					
Koble stjerne/trekantvender					
Forklare hva en bruker stjerne trekantvender til					
Kunne bergne effekten av stjerne trekant kobling					
Kunne koble og programere en frekvensomformer					
Kunne forklare oppbyggingen og virkemåten til en frekvensomformer					
Koble og programere pls					
koble opp og forklare bruken av kontaktor					
koble opp og forklare bruken av reeler					
forklare oppbygging og virkemåte til et bus system					
koble opp og skjønne bruksområdet til en enpolet bryter					
Koble opp og forklare bruksområdet til en allpolig bryter ( toploig)					
Koble opp og forklarte bruksområdet til en rotasjonsmåler					
Koble opp og forklare virkemåten til en luftmassemåler					
Koble opp og forklare bruksområdet til en termisk bryter					
Koble opp og forklare virkemåten til en dimmer					
Kunne lese og forstå elektriske tegninger					
<b>Lederevne og motstand</b>					
Forklare hva en motstand er og dens bruksområde					
Kjenne gjengi fargekoden på elektronikkmotstandet					
Bergne mattematisk motstanden i parrallelkoblede kretser					
Bergne mattematisk motstanden i seriekoblede kretser					
Forklare forskjellen mellom ohmsk, induktiv og kapasitiv motstand					
Vite når og hvordan en kan bruke et multimeter til å måle motstand					
Vite at kablen tversnitt påvirker kablens lederevne					
Vite hvilken krav det stilles til kablens tversnitt i forhold til strømengde					
Vite hvilken sammenheng det er mellom sikringer og kablens tversnitt					
Vite at lengden på kablen påvirker kablens lederevne					
Vite at temeraturen påvirker lederevnenog hvordan dette kan utnyttes					
Vite at kablens matrale påvirker kablens lederevne					
Bergne matrialkonfsienten ved hjelp av mattematikk					
Vite at dårlige terminerte kabler reduserer kablens lederevne og varmegang					
Forklare hvordan en kan forebygge spenningsfall ved lange kabler					
<b>Ohms lov i teori og i praksis</b>					
Ohms lov i teorien					
bruke et multimeter til å måle spenning, strøm og motstand					
Kunne forklare hva Effekt/ Watt står for					
Kunne forklare hva hestekrefter er					
kjenne betegnelsen som Watt, kilowatt og Megawatt					
Kunne bruke et Wattmeter					

## APPENDIX A

Kunne forklare hva motstand er					
Kunne forklare betegelsene Ohm Kilo ohm og mega Ohm					
Forklare hva strøm er					
Kunne forklare begtenselsene milli amp og amp					
Kunne forklare forskjellen på faktisk og teoretisk strømretning					
Forklare Bohrs atomteori					
Kunne forklare hvor en normalt bruker likestrøm og vekselstrøm					
Kunne forstå begrepene amplitudeverdi og bunnverdi					
<b>Elektriske komponenter</b>					
Vite hva dioder brukes til					
Teoretisk forståelse for hvordan en diode er konstruert					
Vite hva transistorer brukes til					
Teoretisk forståelse for hvordan en transistor er konstruert					
Vite hva en likeretter kan brukes til					
Teoretisk forståelse for hvordan en likeretter er konstruert					
Vite hva en transformator brukes til					
Teoretisk forståelse for hvordan en transformator er konstruert					
Kondensator vite hva er					
Kunne forklare kondensators oppbygging og virkemåte					
Forklare hva styringsenheten ecu er					
Vite forskjellen mellom ledlamper, fluoriserende og glødelamper					
<b>Elektrisitet og sikkerhet</b>					
Vite at hovedreglen er at en ikke har lov til å jobbe på elektriske anlegg over 50 volt					
Vite hva en untakksvis har tilatelse til på spenninger over 50 volt					
Vite hva instruert personel har lov til og gjøre og hva de ikke har lov til					
vite at kortslutning kan føre til branne eller brannskader					
Kjenne til risikoen ved å jobbe i nærheten av høyspentanlegg					
Vite at sikringer er en sikkerhet mot kortslutning og overbelastning av anlegg					
Vite at jording kan redusere risikoen for strømgjennomgang					
Vite at Jordfeilbrytere kan beskytte med farlig strømgjennomgang					
Kjenne til konsekvenser ved strømgjennomgang og strømutlykker					
Kjenne til krav om ulike tp/ avdekkings grader i ulike miljøer					
Kunne oppbyggingen og virkemåten til et nødstrømsanlegg					

## APPENDIX B

## Separate spørsmål for bedrifter og lærere

**Bedriftsundersøkelsen:**

<b>Data om bedriften</b>
Hvor mange lærlinger innen det aktuelle yrket jobber i bedriften
<b>Kunnskaper om sentrale elektriske emner</b>
Hvor stor andel av lærlingene kan bruke et multimeter når de begynner i bedriften? 0-100%
Hvor stor andel av lærlingene kan foreta en spenningsfallmåling når de begynner i bedriften? 0-100%
Hvor stor andel av lærlingene kan ohms lov når de begynner i bedriften? 0-100%
Hvor stor andel av lærlingene kan lese elektriske tegninger når de begynner i bedriften? 0-100%

**Lærerundersøkelsen:**

<b>Lærerens bakgrunn</b>
Hvor lenge har du jobbet som faglærer (TIP)
Hvilken faglig bakgrunn har du fagbrev/industrimekaniker/ ingeniør
Er elektro en del av fagbrevet (ja/nei)
<b>Kildene for din undervisning</b>
Gyldendals lærebok i tekniske tjenester (ja/nei)
Lærebok fra industriskolen (ja/nei)
NDLA (ja/nei)
Internett (ja/nei)
Egen kartlegging av hvilken kompetanse industrien etterspør (ja/nei). Hvia ja hvor mange bedrifter?
Din undervisningssituasjon
Hvor mange timer undervisning har elevene i elektro i løpet av VG1 TIP?
Hvor stor andel av undervisningen er terobasert og hvor stor andel er praktisk (i prosent)?
Mener du at noen av elevene på VG1 TIP kan oppfattes som teorivake?
Hvis ja, hvor mange er det i prosent?

## APPENDIX C

### APPENDIX C

#### Resultat fra bedriftsundersøkelse (del 2)

Batterier	%viktig	%kjekt	% lite
Kunne lade og vedlikeholde et bilbatteri	76 %	14 %	10 %
forklare hva som skjer når en serie parallelkobler batterer	63 %	21 %	16 %
Kjenne til risikofaktorer ved håndtering av bilbatterier	68 %	18 %	14 %
forklare hva apertimer står for/ kapasitet	37 %	47 %	16 %
forklare forskjellen mellom start og et forbruksbatteri	30 %	38 %	32 %
Forklare oppbyggingen og virkeområdet til Nikkel Kadium batteriet	5 %	32 %	63 %
forklare oppbyggingen og virkemåten til litium batterier	5 %	39 %	56 %
Forklare oppbyggingen og virkemåten til blybatteriet	11 %	40 %	49 %
Forklare oppbyggingen og virkemåten til nikkelybriddbatteriet	5 %	42 %	53 %
Forklare oppbyggingen og virkemåten til primær/tørrbatterier	5 %	37 %	58 %
matematisk bergne den indre motstanden i et batteri	3 %	21 %	76 %
matematisk bergne kortslutningstrømmen i batterier	3 %	21 %	76 %

Elektromotorer			
koble til og fra elektromotor	70 %	18 %	12 %
Kunne feilsøke på generator	50 %	32 %	18 %
Kunne forklare fabrikkskilt på elektromotorer	34 %	39 %	27 %
Kunne forklare oppbygging og virkemåte til en shunt motor	3 %	34 %	63 %
Kunne forklare oppbyggingen og virkemåten til en seriemotor	3 %	26 %	71 %
Kunne forklare oppbyggingen og virkemåten til en kompondmotor	0 %	21 %	79 %
Kunne forklare oppbyggingen og virkemåten til en asykon motor	11 %	21 %	68 %
Kunne forklare oppbyggingen og virkemåten til en trefasmotor	11 %	29 %	60 %
Kunne forklare oppbyggingen og virkemåten til likestrømsgenerator	16 %	34 %	50 %
kunne forklare oppbyggingen og virkemåten til en vekselstrømsgenerator	18 %	37 %	45 %
Kunne bergne motorens virkningsgrad	8 %	26 %	66 %
kunne bergne aktiv og tilsynelatende effekt på en motor	13 %	24 %	63 %

Elektriske styringer			
koble kontaktorstyrt start-stopp	32 %	13 %	55 %
koble kontaktorstyrt rettningsvenner	22 %	14 %	66 %
koble forsikelseskreterser	16 %	11 %	74 %
koble stjerne/trekantvender	11 %	24 %	65 %
Forklare hva en bruker stjerne trekantvender til	13 %	26 %	61 %
Kunne bergne effekten av stjerne trekant kobling	0 %	16 %	84 %
kunne koble og programere en frekvensomformer	8 %	19 %	73 %
kunne forklare oppbyggingen og virkemåten til en frekvensomformer	13 %	16 %	71 %
koble og programere pls	13 %	24 %	63 %
koble opp og forklare bruken av kontaktor	27 %	27 %	46 %
koble opp og forklare bruken av reeler	74 %	16 %	11 %
forklare oppbygging og virkemåte til et bus system	47 %	24 %	29 %
koble opp og skjønne bruksområdet til en enpolet bryter	45 %	32 %	24 %
koble opp og forklare bruksområdet til en allpolig bryter ( toploig)	42 %	34 %	24 %
koble opp og forklare bruksområdet til en rotasjonsmåler	24 %	26 %	50 %
koble opp og forklare virkemåten til en luftmassemåler	47 %	21 %	32 %
koble opp og forklare bruksområdet til en termisk bryter	32 %	32 %	35 %
Koble opp og forklare virkemåten til en dimmer	26 %	35 %	38 %
Kunne lese og forstå elektriske tegninger	79 %		

Lederevne og motstand			
forklare hva en motstand er og dens bruksområde	66 %	16 %	18 %
kjenne gjengi fargekoden på elektronikkotstandet	3 %	30 %	66 %
bergne matematisk motstanden i parallelkoblede kretser	24 %	29 %	47 %
bergne matematisk motstanden i seriekoblede kretser	21 %	29 %	50 %
Forklare forskjellen mellom ohmsk, induktiv og kapasitiv motstand	27 %	32 %	41 %
Vite når og hvordan en kan bruke et multimeter til å måle motstand	71 %	21 %	8 %
vite at kablens tverrsnitt påvirker kablens lederevne	78 %	19 %	3 %
Vite hvilken krav det stilles til kablens tverrsnitt i forhold til strømengde	71 %	21 %	8 %
Vite hvilken sammenheng det er mellom sikringer og kablens tverrsnitt	68 %	26 %	5 %
vite at lengden på kablens påvirker kablens lederevne	58 %	32 %	11 %
vite at temperaturen påvirker lederevnenog hvordan dette kan utnyttes	47 %	39 %	13 %
vite at kablens materiale påvirker kablens lederevne	46 %	32 %	22 %
bergne matrialkonfisiensten ved hjelp av matematikk	13 %	13 %	74 %
Vite at dårlige terminerte kabler reduserer kablens lederevne og varmegang	57 %	19 %	24 %
forklare hvordan en kan forebygge spenningsfall ved lange kabler	55 %	24 %	21 %

Ohms lov i teori og i praksis			
Ohms lov i teorien	78 %	18 %	3 %
bruke et multimeter til å måle spenning, strøm og motstand	89 %	11 %	0 %
Kunne forklare hva Effekt/ Watt står for	74 %	26 %	0 %
Kunne forklare hva hestekrefter er	42 %	42 %	16 %
Kjenne betegnelsen som Watt, Kilowatt og Megawatt	61 %	29 %	11 %
Kunne bruke et Wattmeter	13 %	42 %	45 %
Kunne forklare hva motstand er	76 %	24 %	0 %
Kunne forklare betegnelsene Ohm Kilo ohm og mega Ohm	66 %	26 %	8 %
forklare hva strøm er	79 %	18 %	26 %
kunne forklare begrensene milli amp og amp	73 %	18 %	8 %
Kunne forklare forskjellen på faktisk og teoretisk strømrøtning	16 %	34 %	50 %
forklare bohrs atomteorier	0 %	13 %	87 %
kunne forklare hvor en normalt bruker likestrøm og vekselstrøm	44 %	36 %	58 %
kunne forstå begrepene amplitudeverdi og bunnerverdi	3 %	39 %	58 %
<b>Elektriske komponenter</b>			
vite hva dioder brukes til	59 %	27 %	14 %
teoretisk forståelse for hvordan en diode er konstruert	30 %	32 %	37 %
Vite hva transistorer brukes til	32 %	35 %	32 %
teoretisk forståelse for hvordan en transistor er konstruert	17 %	36 %	47 %
vite hva en likeretter brukes til	41 %	41 %	19 %
teoretisk forståelse for hvordan en likeretter er konstruert	19 %	46 %	35 %
vite hva en transformator brukes til	32 %	35 %	32 %
teoretisk forståelse for hvordan en transformator er konstruert	14 %	41 %	45 %
kondensator vite hva er	36 %	33 %	31 %
kunne forklare kondensators oppbygging og virkemåte	16 %	46 %	38 %
Forklare hva styringsenheten ecu er	67 %	11 %	22 %
vite forskjellen mellom ledlamper, fluoriserende og glødelamper	61 %	22 %	17 %
<b>Elektrisitet og sikkerhet</b>			
vite at hovedreglen er at en ikke har lov til å jobbe på elektriske anlegg over 50 volt	57 %	30 %	14 %
vite hva en uttakskvis har tilatelse til på spenninger over 50 volt	54 %	30 %	16 %
Vite hva instruert personel har lov til og gjøre og hva de ikke har lov til	65 %	21 %	14 %
vite at kortslutning kan føre til branne eller brannskader	86 %	8 %	5 %
Kjenne til risikoen ved å jobbe i nærheten av høyspentanlegg	76 %	14 %	11 %
vite at sikringer er en sikkerhet mot kortslutning og overbelastning av anlegg	86 %	11 %	3 %
vite at jording kan redusere risikoen for strømgjennomgang	70 %	16 %	14 %
vite at Jordfeilbrytere kan beskytte med farlig strømgjennomgang	44 %	42 %	11 %
Kjenne til konsekvens ved strømgjennomgang og strømlykker	70 %	19 %	11 %
Kjenne til krav om ulike ip/ avdeknings grader i ulike miljøer	38 %	24 %	38 %
Kunne oppbyggingen og virkemåten til et nødstrømsanlegg	35 %	22 %	43 %

## Appendiks D

### Resultat fra lærerundersøkelse (del 1)

	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	L11	L12	L13	L14	L15
Antall år som faglærer		11		8	21	8	17	4	19	23	28	2,5	5	10	
Er elektro del av fagbrevet	Ja	Nei	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nei	Nei	Nei	Ja	Ja	Nei	Ja	
Kartlegging av bedriftens behov	Ja	Nei	Ja	nei	Ja		Nei		Nei	Ja	Ja	Nei	Ja		
Antall timer elektro på TIP VG1	70	25	84	70	60	60	70	70	20	40	70	25			
Andel teoretisk undervisning	50 %		25 %	60 %	50 %	70 %	30 %	30 %	80 %	20 %	100 %	20 %	50 %		
Antall tema som undervises	58	62	53	51	26	73	51	57	42	77	60	22	51	54	66
Antall tema ikke viktig	12	15	7	11	2	21	16	9	5	25	11	1	12	8	21
Prosent ikke viktig	21	24	13	22	8	29	31	16	12	32	18	5	24	15	32
Tema per undervisningtime	0,8	2,5	0,6	0,7	0,4	1,2	0,7	0,8	2,1	1,9	0,9	0,9			