



Kenneth Bareksten

FRA EN LÆRERS STÅSTED

Essayistiske betraktninger om læreryrket, elever,
klasserommet og samfunnet vi er en del av

Fra en lærers ståsted

Essayistiske betraktninger om læreryrket, elever, klasserommet og samfunnet vi er en del av

Av Kenneth Bareksten

Copyright © Kenneth Bareksten, Lærerliv 2022

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverklovens bestemmelser. Uten særskilt avtale med forfatter kan ingen deler av denne utgivelsen bli reproduisert. Se åndsverkloven §2 og §5.

ISBN: 978-82-303-5613-5

Omslagsdesign og fotografier: Shane Colvin,
shanecol@uv.uio.no

Kenneth Bareksten
Flesåstunet 8, 0860 Oslo
kenneth.bareksten@lektor.no
kenneth.bareksten.wordpress.com



LÆRERLIV

Fra klasserom til storsamfunn

Til elevene og lærerne som følger dem på veien!

*Læring er
når du plutselig forstår noe
du har forstått hele livet,
på en ny måte.*

Doris Lessing

*En middelmådig lærer forteller. En flink lærer forklarer. En
god lærer demonstrerer. En strålende lærer inspirerer.*

William A. Ward

Det er mange jeg vil takke for denne utgivelsen. Først og fremst elevene, som med gode ideer og konstruktive innspill, har vært medskapere på mange av tekstene i denne samlingen.

Jeg vil også takke Rakel, den herlige og tålmodige kona mi som gir meg fred til å skrive, og som med sitt godt utviklede bullshitfilter, alltid gir meg ærlig tilbakemeldinger.

Jeg har også fått tillit til å være en utforskende lærer av lederne mine, Sveinung, Trine, Richard og Per Christian, og jeg har hatt mange gode og produktive samtaler med kjerneteamet mitt Jorunn, Anne Merete, Kristin og Skage, i tillegg til Ivar, som med sitt falkeblikk har lest korrektur på store deler av boka.

Og sist, men ikke minst, en takk til alle dere andre i profesjonsfellesskapet jeg ser og snakker med hver dag, dere er også en stor inspirasjon.

Forord

Denne utgivelsen er et resultat av skriving og publisering av essayer, fagtekster og kronikker jeg på ulike måter har benyttet i klasserommet. Tekstene handler primært om skole, og jeg har delt samlingen inn i fire sentrale kapitler; lærerne, elevene, klasserommet og samfunnet. Innenfor disse kategoriene har jeg valgt tekster som på ulike måter tematiserer hvordan lærer- og elevstemmer og et sunt fag- og klassemiljø har skapt og skaper et samfunnsengasjement hos meg og elevene.

Min motivasjon for å lage denne boka er nemlig todelt. For det første har det vært viktig å vise hvordan jeg som lærer har latt meg engasjere av fag, dagsaktuelle saker og elever ved å skrive om det, og dermed ta del i en større debatt om skole og utdanning. Utdanningsspørsmål kan kun få gode svar om vi diskuterer, vurderer og evaluerer lokalt og nasjonalt. For det andre har jeg modellert prosessen for elevene mine. Klasserommet skal være et øvingsrom det skal være trygt å ytre seg i, og da må det tilrettelegges for - og øves på - dialogisk undervisning der samtalen er i fokus.

Jeg bruker ofte egne tekstutdrag og ferdige utgivelser som modelltekster. Sammen med elevene idémyldrer jeg rundt ett eller flere tema, diskuterer aktuelle saker og problemstillinger i samfunnet, og deretter har vi utforskende samtaler om hvordan jeg enten skal starte, fortsette eller avslutte teksten.

I de situasjonene kommer de med gode, kritiske tilbakemeldinger og ofte nye perspektiver jeg i utgangspunktet ikke hadde tenkt over. Slik sett blir elevene aktive bidragsytere i en samfunnsdebatt. De utforsker egne og andres

idéer, de utveksler synspunkter, reflekterer og bruker språket på en faglig og presis måte.

I dette dialogiske mulighetsrommet viser jeg elevene hvordan de kan bruke sin stemme - skriftlig eller muntlig - i et offentlig ordskifte, fra idé til ferdig publikasjon. Effekten av det er trygghet på egne meninger, skriveglede og entusiasme omkring egen tekstproduksjon, og dessuten en fornyet interesse og et nytt engasjement for og i samfunnsdebatten. I forlengelsen av dette har jeg som et logisk neste steg, opprettet en egen elevblogg¹, der elever argumenterer, kritiserer og foreslår svar på vanskelige spørsmål i samfunnet.

Alle kronikkene i denne samlingen er tidligere publisert i ulike medier og fagblader, som Utdanningsnytt, Dagsavisen, NRK, Aftenposten, Pedagogisk Profil og i min egen blogg². Flere er nyskrevet og publisert i 2022, og den nyeste i august 2022, noen uker før utgivelsen. Alle inngangssessayene er derimot ikke publisert tidligere. Denne utgivelsen vill ikke vært mulig uten elever jeg har og har hatt. De er en utømmelig kilde til kunnskap og glede.

Oslo, 29. august, 2022

¹ Se Engebråtenbloggen - Fra elevstemme til samfunnsengasjement. <https://engebratenbloggen.wordpress.com/>

² Se Lærerliv - fra klasserom til storsamfunn. kennethbareksten.wordpress.com

Innhold

Fra en lærers ståsted	2
Forord.....	7
Innhold	9
Innledning	12
Kapittel 1 - Lærerne.....	31
Motivasjon handler om å bli sett for hva du kan, ikke motsatt.....	38
O’this learning, what a thing it is!	43
Gode tider for dårlig nytt	48
Vi er alle fyrstikkpakkere	51
Slutten for nynorskfaget?	54
Følelsen er lukket inn i mitt lærerhvelv til bruk på regnfulle dager.....	56
Kapittel 2 - Elevene	59
Generasjon prestasjon - Om å prestere under iso- lerte omgivelser.....	66
Viktigheten av å lære elevene om valgdeltakelse	76
Kritisk tenkning er et flott begrep, men forstår ele- vene våre hva det innebærer?	79
Med rett til å mestre - Lied-utvalgets fokus på dem som trenger det mest	82

Fem grunner til at sjakk er bra for livsmestring og kritisk tenkning	85
Sommer og læring er en god kombinasjon	89
Kapittel 3 - Klasserommet	92
Lengre tekster og romaner er en utopi når mobiler florerer i klasserommet.....	99
Det viktigste i UTV-faget er ikke valg av studieretning	104
Musikk kan styrke forståelsen for teoretiske fag	108
Kunnskap om frykt kan få flere elever til å rekke opp hånda i timen.....	112
Stå opp og endre verda – hvordan undervise i og om 22. juli.....	116
Med terror på timeplanen.....	120
Kapittel 4 - Samfunnet	123
Pandemien har også skapt en pandemi innen psykisk helse	131
Læring hjemmefra er ikke bare et spørsmål om logistikk og oppgaver.....	135
Når følelsene koker	139
Tillitsreformen børster støv av en gammel debatt ...	145
Pride er en viktig feiring av oss selv som mennesker, ikke som stereotyper	148

I Dante Alighieris fotspor	152
Kilder og litteratur	158
Forfatter	168

Innledning



Samfunnsengasjementet blant ungdom er i en sørgelig forfatning, hørte jeg noen si i en debatt for ikke lenge siden. Vedkommende pekte på at denne generasjonen ikke følger med på det som skjer i nyhetsbildet, og at de kun får sine nyhetssaker gjennom sosiale medier, som TikTok, SnapChat og Instagram. «Og på bakgrunn av det», fortsatte han, «er det umulig for dem å se det store bildet og dermed også å være samfunnsengasjert».

Resonnementet kan instinktivt høres fornuftig ut, men det er bare delvis riktig. For det første er det en logisk tankefeil å generalisere hvordan en hel generasjon responderer på utviklingen i samfunnet. Slik tankegang blir fort unyansert og lite presis. For det andre betyr ikke en ny måte å tilegne seg nyheter på, det samme som et manglende engasjement om samfunnet. Det vil av mange oppleves konservativt og kunnskapsløst.

Sosiologen Ivar Frønes har tidligere skrevet om hvordan ungdommer oppfatter sosiale forandringer, og han påpekte nettopp at nye generasjoner møter sosiale, kulturelle og politiske institusjoner med friske, nye øyne, og at det bidrar til at disse forbedres og utvikles, gjerne i sammenheng med bruken av ny teknologi og nye måter å ytre seg på gjennom disse³.

Så ja, mange får utvalgte nyhetsartikler gjennom sosiale medier, og det er en reell nedgang i andelen av barn, ungdom og unge voksne som konsumerer nyheter i de tradisjonelle kanalene: aviser, papir og på nett, TV og radio⁴. Det betyr likevel ikke at ungdom ikke bryr seg om samfunnet de er en del av. Svært mange holder seg oppdatert om det som skjer i samfunnet; de har sterke meninger om demokrati, klima og miljø, fattigdom, befolkningsvekst, urettferdighet og ytringsfrihet.

Selv om nyhetene blir formidlet gjennom sosiale medier, blir saker ofte delt blant venner der de kommenterer seg imellom digitalt på chatter og i klasserommet. Det er et samfunnsengasjement i sin spede begynnelse, og det må modelleres og foredles i klasserommet av like samfunnsengasjerte lærere.

Ved å fremme elevstemmer på deres egne premisser, legger vi grunnlaget for et reelt samfunnsengasjement for framtiden. Elevene tilpasser seg nemlig samfunnet, de følger med på den digitale utviklingen og trendene som opp-

³ Se «Revolusjon uten opprør» i Tidsskrift for samfunnsforskning. https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digittids-skrift_2015020382045_001

⁴ Se SSB «1 av 3 unge voksne følger ikke med på nyheter i tradisjonelle medier». <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/tids-og-medi bruk/statistik/norsk-medi ebarometer/artikler/1-av-3-unge-voksne-folger-ikke-med-pa-nyheter-i-tradisjonelle-medier>

står, som følge av det, og da må vi lærere innrette oss og rettlede elevene der de er og med de verktøyene og plattformene de benytter.

Ved å fremme elevstemmer på deres egne premisser, legger vi grunnlaget for et reelt samfunnsengasjement for framtiden.

Politisk deltakelse og samfunnsengasjement

Hvordan ungdommer engasjerer og ytrer seg, har lenge vært et viktig interessefelt innen samfunnsforskning. Til forskjell fra meningene til vedkommende jeg overhørte, er ungdommene engasjerte og oppdaterte. I en rapport fra 2017, der 24.000 Oslo-ungdommer fra 8. klasse på ungdomsskolen til 3. trinn på videregående er med, er det i perioden 2006 til 2012 et økt engasjement innen politikk og organisasjonsdeltakelse.

Rapporten kan for det første vise til at ungdom generelt, både gutter og jenter, er mer aktive innen frivillige organisasjoner og ved politiske valg og markeringer. For eksempel er antallet førstgangselgere ved stortings- og lokalvalg høyere enn tidligere. I 2013 var det en økning på 11 prosentpoeng blant førstegangselgere fra stortingsvalget i 2009, og på lokalvalgsnivå gikk tallene opp fra 33 til 46 prosentpoeng⁵.

For det andre vises det til en sammenheng mellom tidlig organisasjonsdeltakelse og politisk aktivitet senere. Organi-

Se side 29-39 i rapporten «Samfunnsengasjert ungdom». https://www.regjeringen.no/contentassets/e80cc980f8564abe9eed9ac3644-faf0a/vr_2017_2_v6_net.pdf

sert idrett med fokus på solidaritet og fair play, og frivillige organisasjoner innen humanitære- og miljøorganisasjoner, virker forsterkende på ungdommers samfunnsengasjement. Trenden er jevnt økende med noen forskjeller mellom kjønn, der gutter er mest representert gjennom idrett, og jenter mest representert innen organisasjonsdeltakelse.

Dessuten er minoritetsungdom i større grad enn tidligere aktive på flere områder. Alle gruppene viser dermed en tydelig sammenheng mellom frivillig arbeid og samfunnsengasjement. Det kan begrunnes med enkelthendelser og generelle strømninger, men også at ungdom i større grad enn tidligere kan være med som beslutningstakere i saker som gjelder dem. I løpet av de siste 20 årene er det flere hendelser internasjonalt og nasjonalt som har ført til - og kommer til å føre til - mer og økt samfunnsengasjement blant ungdom, og jeg vil peke på to tydelige dimensjoner.

To dimensjoner med stor innvirkning

Den første dimensjonen som har spilt en viktig rolle for politisk deltakelse og samfunnsengasjement blant barn og ungdom, er FNs barnekonvensjon. Barnekonvensjonen er en internasjonal menneskerettighetskonvensjon, som gir barn egne rettigheter og juridisk status. Konvensjonen ble vedtatt i 1989 og fastslår at alle mennesker under 18 år har krav på spesiell beskyttelse. Stater som har sluttet seg til den, skal følge konvensjonen, men kan reservere seg mot deler av den. Norge ratifiserte konvensjonen allerede i 1991, og i august 2022 er det kun USA på verdensbasis som ikke har sluttet seg til den.

Konvensjonen har som mål å gjøre det enklere for barn og ungdom å ha større innflytelse på flere områder i sam-

funnet. I en av artiklene i konvensjonen⁶ står det at alle barn har rett til medbestemmelse i saker som angår dem, og de skal kunne danne seg egne meninger. Det betyr at i enhver sak som angår barn, skal deres synspunkter bli hørt, enten direkte eller gjennom en representant.

På bakgrunn av dette skal hver kommune og fylkeskommune opprette et ungdomsråd⁷ for å sikre en åpen, bred og tilgjengelig ungdomsmedvirkning. Rådet skal bli forelagt alle saker som gjelder ungdom, men kan også ta opp saker på eget initiativ. I en rapport fra 2009⁸ er det summert opp fem begrunnelser til at ungdom så tidlig som mulig bør få muligheten til å øve på å lese, å skrive, formulere argumenter og debattere i klasserommet, som igjen er lenket opp til tidlig politisk deltakelse.

Den første begrunnelsen er ideell og bundet opp til *etikk og menneskerettigheter*. Alle skal få mulighet til å uttrykke seg, også de under myndighetsalder. Nummer to dreier seg om *deltakelsesdemokratiske prinsipper*, ved at de som benytter seg av offentlige tjenester skal bli hørt og anerkjent. Den tredje begrunnelsen er om *dialogdemokratiske prinsipper*, der involvering fra ulike grupper, for eksempel mennesker med funksjonshemming, minoriteter eller ungdom, vil gi mer målrettede politiske avgjørelser. Det fjerde begrunnelsesargumentet handler om *sosialisering* inn mot politisk deltakelse, og som vektlegger at det er relevante læringssituasjoner og -utbytte i deltakelsen. Den femte og sis-

⁶ Se artikkel 12 i FNs barnekonvensjon. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>

⁷ Se Lov om kommuner og fylkeskommuner §5-2. <https://lovdata.no/lov/2018-06-22-83/§5-2>

⁸ Se side 37 i NIBR-rapporten «De unge stemmene». <https://distriktssenteret.no/wp-content/uploads/2019/01/NIBR-de-unge-stemme.pdf>

te begrunnelsen handler om *sosial dannning*. Når ungdom får muligheten til å delta i politiske beslutninger på et tidlig tidspunkt, vil de få erfaringer med å ta ansvar for noe større enn seg selv, og dermed utvikle sosial kompetanse og - tilhørighet.

Den andre dimensjonen handler om terroren i Norge de siste tolv årene. Fra 2011 til 2022 har vi hatt tre terrorangrep i Norge. Hendelsene på Utøya og i regjeringskvartalet, i Bærum i 2018 og nå sist i juli 2022 i Rosenkrantzgate i Oslo, har vist at terroren i Norge har hatt en stor innvirkning på ungdommer. Faktisk viser rapporter at unge mer enn voksne har latt seg påvirke. Da terroristen Anders Behring Breivik drepte 77 mennesker 22. juli 2011, responderte samfunnet umiddelbart med kjærlighet og rosetog. I etterkant har det også ført til en økt mobilisering inn mot politisk interesse blant ungdom.

I en rapport utgitt ett år etter terrorhandlingen, var det ikke bare en tilstrømning til AUF og Arbeiderpartiet, men også til andre politiske partier. Det vitner om et nytt og sterkt samfunnsengasjement blant ungdommer fra alle samfunnslag. Det som skilte 22. juli fra andre terrorhendelser i verden, som for eksempel angrepene 11. september 2001 i USA, var mer tillit til demokratiet, til samfunnsinstitusjoner og regjering, i tillegg til mer tillit til hverandre⁹.

Det betyr, at når traumatiske hendelser oppstår individuelt og kollektivt, organiserer ungdom seg til felles front mot det de ser på som urett og som de ønsker å forandre på. Senere studier peker også på noe interessant med tanke på varighet. Det viser seg at etter 22. juli holdt tilstrømming og

⁹ Se side 6 i rapporten «Ett år etter 22. juli». https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kud/samfunn_og_frivillighet/rapporter/ett_aar_etter_22_juli_vr_2012_5_web.pdf

engasjement seg lenger enn hos de voksne, som kort tid etter gikk tilbake til et politisk handlingsmønster de hadde før terrorangrepet.

Senere studier¹⁰ har også vist at ungdommer har tatt deltakelse og engasjement med seg videre i livet, på tross av at hendelsen er et nasjonalt traume. Det viser en iver etter å bistå i demokratiarbeidet og et ønske om å forstå og forhindre at ødeleggende krefter bryter ned samfunnet de skal ta over.

Skolen har både et ansvar og et mandat

Ved siden av historiske dimensjoner, som terrorhendelser og anerkjennelse i FN og i lokalpolitikken, bærer også skolen et stort ansvar for ungdommers samfunnsengasjement. I formålsparagrafen¹¹ til opplæringsloven står det at alle elever skal kunne delta i arbeid som bidrar til samfunnets utvikling. Videre heter det at de skal utvikle holdninger som fremmer et demokratisk levesett og at de skal mestre sine liv gjennom utforskertrang, engasjement og skaperglede.

I 2012 ble det også vedtatt at alle barn og ungdommer skal ha tid til og muligheter for å kunne arbeide med elevdemokrati i praksis og medvirkning til utdanningens innhold¹². Denne åpenheten inn mot egen skolehverdag bidrar til å forsterke samfunnsengasjementet og samtidig gi ung-

¹⁰ Se side 40-49 i rapporten «Hva skjer når 16-åringer får lov til å stemme?». https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xm-lui/bitstream/handle/11250/2442522/Rapport%2B2016_1.pdf?sequence=2

¹¹ Se §1-1 i Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæring. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>

¹² Se Forskrift til opplæringsloven §1.4a. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§1-4a>

dommer muligheten til å forme og utvikle samfunnet videre. Det betyr at skolen både har et dannelsesoppdrag og et utdanningsoppdrag, og de er gjensidig avhengig av hverandre.

Der utdanningsoppdraget er bestemt av kompetansemål i de ulike fagene, er dannelsesbegrapet en mer kompleks del av læreplanverket. Enkelt sagt kan dannings sies å være holdninger elevene opparbeider seg over tid, når de alene eller sammen med andre, får innsikt i samfunnet de er en del av gjennom opplæring i språket, historien, kulturen, miljøet og gjennom sentrale verdier¹³.

Det er likevel ikke gitt at elever oppnår dannings, slik formålsparagrafen og læreplanverket legger opp til, ved å fullføre den norske skoles utdanningsløp. Grusomme eksempler på dette ligger i handlingene til Anders Behring Breivik og Philip Manshaus, som begge har fullført over tretten års skolegang i Norge. Det er sammensatte grunner, både psykologiske og individuelle, til at Manshaus og Breivik handlet som de gjorde. Å skulle peke på utløsende enkeltdeler eller mangler ved grunnopplæringen kan derfor vise seg vanskelig.

Det man derimot må gjøre er å lære av det ved å undervise elevene i demokratiske grunntanker og utfordrende ideologier gjennom et fokus på elevenes medbestemmelse og ytringsmuligheter. Det vil skape tryggere elever med egne meninger, som igjen forsterker dannelsesoppdraget skolen har. Klasserommet skal utvikle et trygt og inkluderende læringsmiljø som fremmer trivsel, god helse og læ-

¹³ Se «Prinsipper for læring, utvikling og dannings» i Overordnet del: verdier og prinsipper for grunnopplæringen. <https://www.udir.no/1k20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>

ring tilpasset alle¹⁴. Da får vi elever med en trygg stemme de kan bruke til å bevare og til å utvikle demokratiet.

En grunnleggende del av skolen er skrive- og leseopplæring. Elever skal over tid lese stadig mer komplekse tekster som utfordrer demokratiske og personlige verdier, men som også er estetiske og lærerike. Tekstene skal utvide etiske og emosjonelle forståelseshorisonter, som elevene lærer å respondere på gjennom skriftlige og muntlige ytringer de tar med seg inn i videre dialoger. Litteratur har den effekten. Gjennom å lese eller høre om hva andre har tenkt tidligere, skal de få ta en del i et annet tankeunivers, og de kan få lære og oppleve ukjente, vanskelige og utfordrende problemstillinger.

Allerede i antikken var prinsippet om å ta bolig i andres tanker gjennom litterære skikkelser, kjent i de greske tragediene, og Aristoteles kalte det katarsis - en renselse. I et kjent stykke av den greske forfatteren Sofokles, blir barnet Oidipus satt ut for å dø. Foreldrene har gjennom et orakel fått vite at barnet vil vokse opp for å ta livet av sin far. En tjener gir imidlertid barnet til kongen og dronningen av Korint, som oppdrar ham som sin egen sønn. Da Oidipus senere vokste opp og reiste ut i verden, møtte han en fremmede, som han etter en kringel slo i hjel. Denne mannen var hans far.

I byen Theben blir han gjort til konge etter å ha reddet den, og gifter seg da uvitende med sin mor enkedronningen. Oidipus stikker til slutt ut sine egne øyne i skrekk over å ha drept sin far og satt barn på sin mor, og renselsen - ka-

¹⁴ Se kap. 3.1 «Prinsipper for skolens praksis» i Overordnet del: verdier og prinsipper for grunnopplæringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-læringsmiljø/>

tarsis - oppstår når publikum følger Oidipus sine katastrofale oppdagelser uten å ta del i dem selv¹⁵. I møte med slike tekster lærer elever mye om menneskelig psykologi og feiltakelser de kan ta med i eget liv. De lærer også gjennom dialogene i stykket, at alle ytringer egentlig er pågående dialoger i en uendelig kjede basert på det som er sagt tidligere og som bestemmer det som blir sagt i framtiden, slik den russiske lingvisten Mikhail Bakhtin i sin tid skrev.

I Bakhtins forståelse viser dette til hvordan stemmer og ytringer står i direkte relasjon til hverandre i det han kalte *dialogisme*, som utspiller seg på ordnivå gjennom små variasjoner i talemåter i tekst og litteratur - såkalte mikrodialoger - og i den interpersonale dialogen mellom mennesker, og at de begge virker inn på den større dialogen om kultur, samfunn og relasjonelle forbindelser¹⁶. Enklere sagt handler det om hvordan dialoger i litteratur eller annen skrevet tekst har en direkte innvirkning på leseren og leserens videre dialog i og med verden.

Satt i en klasseromskontekst kan vi si at all aktivitet i klasserommet i prinsippet dreier seg om å koble elevene på ulike dialoger, slik at de kan utfylle og videreføre samfunnsdiskusjonen. På den annen side vet vi at ungdommer kvier seg når det kommer til ytringer i det offentlige rom, både i klasserommet og i samfunnet generelt. Mange elever rapporterer om frykt for å bli mislikt av elever og lærere, konsekvenser som virker inn på vurderinger. De får også

¹⁵ Se side 69 i Peter Østbyes oversettelse på Nasjonalbiblioteket. <https://www.nb.no/items/17ec6e6b27d07401d251b8efdaa03a4a?page=0&searchText=oidipus>

¹⁶ Se side 70 i Mikhail Bakhtin på Nasjonalbiblioteket. <https://www.nb.no/items/4b3c39aef72be187ee273f318eabd404?page=0&searchText=bakhtin>

med seg hvordan debattklimaet har endret seg, og at det er lett å bli hengt ut for å stå ved meningene sin. Det har sin pris, og før dialogen i det hele tatt kan starte, må frykten for å uttale seg bli gitt grundig oppmerksomhet og god tid til å øve i trygge omgivelser i klassen.

Ytringer fra klasserom til storsamfunn

Ytringsfrihet er en grunnleggende menneskerett i et hvert demokratisk samfunn. Alle skal ha mulighet til å ytre seg om samfunnet slik at de kan påvirke hvordan det skal være på individ- og kollektivt nivå. Alle skal bli hørt uavhengig om de er barn eller ungdommer, men terskelen for å ytre seg kan oppleves høy. Ifølge Medietilsynet har 11 prosent av befolkningen opplevd hatefulle ytringer, trusler om vold og latterliggjøring i diskusjoner eller debatter i løpet av en periode på tolv måneder, og det gjelder for 20 prosent av dem i alderen 16 til 24 år, og det må legges til at dette også gjelder frykt for dårlige kommentarer i og utenfor klasserommet, blikking og negativt kroppsspråk.

Det er en liten økning fra 2019 til 2021, og det har konsekvenser. 39 prosent av de spurte har blitt mer forsiktig med hva de ytrer seg om på internett, 22 prosent har sluttet å delta i debatter og diskusjoner og 21 prosent har søkt seg til lukkede debatter og fora¹⁷. Det er et problem som kan ha flere konsekvenser, ikke bare for individene som ytrer seg, men i ytterste konsekvens også for demokratiet. Å holde noen utenfor debatten, enten på grunn av hatefulle ytringer eller latterliggjøring, er å frata et individ en stemme og

¹⁷ Se side 31 i rapporten «Kritisk medieforståing i den norsk befolkninga». https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/kritisk-medieforstaelse/211214-kmf_hovudrapport_med_engelsk_2021.pdf

et perspektiv som kan gi verdifull innsikt til den videre diskusjonen.

Hvis dette vedvarer blir dialogen fort unyansert og polarisert: man er enten for eller imot. Resultatet av en slik samfunnsdebatt er steile fronter der løsning og konsensus er mindre viktig enn å vinne meningsutvekslingen. På sikt er dette et demokratisk problem, hvis det kun er dem som snakker høyest og først som blir hørt.

Ved siden av å bli gitt mulighet til å ytre seg gjennom elevråd og i lokalpolitikken, og med et stort engasjementet etter terroranslaget 22. juli, er det andre hendelser jeg vil trekke fram fra de siste ti årene, der ungdom har engasjert seg i stor skala, og som viser hvor viktig unge stemmer er individuelt og kollektivt.

Klimaforkjempere og positive rollemodeller

Barn og ungdom som vokser opp i dag er mer opptatt av klimaet enn tidligere. De følger FNs klimarapporter nøye og engasjerer seg i grønn politikk. I mars 2019 gikk 40.000 elever til streik for klimaet, noe som var den største klimaaksjonen noen gang i Norge. Med taktfaste rop og paroler foran Stortinget protesterte de mot oljeboring og utslipp av gasser og miljøgifter, og de ønsket bærekraftige løsninger for å sikre framtiden sin.

Den da femten år gamle Greta Tunberg startet det som ble en global bevegelse året før klimaaksjonen, noe som har gitt millioner av ungdommer en stemme å høre på og en sak å engasjere seg i. Slike aksjoner får stor mediedekning og er gode tiltak, men kan også bli fort glemt når andre nyheter tar spalteplassen. Det er naturlig når verden utvikler seg, men likevel noe som kan holdes varmt på skole- og klasseromsnivå. Med daglige øvelser i klasserommet, som

tar sikte på å fremme elevenes muntlige og skriftlige ferdigheter, holdes engasjementet oppe, og elevenes ytringer og argumenter videreutvikles. De blir også tryggere på sin egen stemme, en stemme de kan benytte i samfunnsdebatten.

UNICEF har opprettet en plattform¹⁸, et digital talerør, der unge mennesker fra hele verden kan lese hverandres tekster og høre engasjementet og bevegelsen de er en del av. Prosjektet lyser av skaperkraft og innovasjon, og føyer seg også inn i den norske modellen i læreplanverket, der skaperglede, engasjement og utforskertrang er en del av opplæringens verdigrunnlag¹⁹. Gjennom plattformen til UNICEF kan vi for eksempel lese at vinneren av komiprisen *Climate Comic Contest*, en ung jente fra India, har publisert en skjønnlitterær lærebok der hovedkarakteren, som er halvt tre og halvt menneske, skal redde verden fra global oppvarming.

I Kenya har unge entreprenører funnet opp en måte å resirkulere gammel plast og støpe dem om til murstein de kan bruke på felleferdige skolebygninger. Dette er kun to av svært mange historier om ungdommers engasjement der fellesnevneren er å bruke sin stemme og sin handling mot et felles mål.

Unge mennesker som vokser opp i dag, er annerledes enn mennesker i tidligere generasjoner. De lever med konsekvensene av menneskeskapte klimaendringer, og det

¹⁸ Se «Voices of Youth» fra UNICEF. <https://www.unicef.org/environment-and-climate-change/youth-action#raisingyouth>

¹⁹ Se kapittel 1.4 «Skaperglede, engasjement og utforskertrang» i Overordnet del - verdier og prinsipper i grunnopplæringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/>

kommer i tillegg til bekymringer om utdanning, jobb og økonomi, for ikke å glemme at kriger og konflikter kommer enda nærmere på gjennom dagens mediesamfunn.

En rapport fra 2015²⁰ viser at positive rollemodeller - «The role of Trusted messengers» - som for eksempel Greta Tunberg, har en større innvirkning enn myndighetenes talpersoner. Det gjelder også kommunikasjon og samhandling med jevnaldrende, spesielt i aldersgruppen 9-15 år, der de ofte benytter visuelle medier, som SnapChat, TikTok og Instagram, til å engasjere hverandre.

Som nevnt tidligere, er det lærere, skoleledelse og -eiere som må tilpasse seg og benytte teknologien ungdommene bruker, ikke motsatt. Det som er viktig, er å løfte fram barnas og ungdommenes stemmer i klasserommet og i offentligheten, og det betyr å ta i bruk ny teknologi, fremme positive rollemodeller og gi alle ungdommer en mulighet til å få sin stemme hørt.

Essayets muligheter er store

Betraktningene om ungdommers samfunnsengasjement som jeg har lagt fram i dette innledningskapitlet, er langt fra uttømmende. Det er heller ikke meningen. De er essayistiske og utprøvende, og hensikten er å vise ungdommers samfunnsengasjement, nå og tidligere, samt at de skal stå som et bakteppe for tekstene i denne utgivelsen og prosjektet de igjen er en del av.

²⁰ Se side 528 i «How do Young people engage with climate change?» [https://www.researchgate.net/publication/281608494_How - do young people engage with climate change The role of knowledge values message framing and trusted communicators](https://www.researchgate.net/publication/281608494_How_-_do_young_people_engage_with_climate_change_The_role_of_knowledge_values_message_framing_and_trusted_communicators)

Jeg har valgt essayets form av en grunn; det benytter subjektive ytringer og tanker, stiller direkte og indirekte spørsmål ved aktuelle saker og problemstillinger. Som Michel de Montaigne i sin tid virkeliggjorde gjennom tekstene sine, handler det om entusiastisk nysgjerrighet om det som vedgår menneskelivet, og at det er spontant, personlig og nytt, men også, slik jeg har hentet fra rapporter, forskning og hendelser, basert på evidens og logikk.

Jeg har derfor tenkt litt som Montaigne gjorde for over 400 år siden, og når han skriver at, «Pedagoger burde fra første stund la eleven få prøve seg, alt etter sin evne; han burde få smake på tingene, lære seg å velge og vrake av seg selv. [...] Det er ikke bare læreren som skal fremføre sine ideer, han skal i sin tur lytte til eleven»²¹, så føles det helt riktig for meg og dette prosjektet. Det er nemlig slik «metoden min» har vært i klasserommet; prøvende, utforskende, lyttende.

Metodens suksess ligger i dialogen og modelleringen

For å skape mer samfunnsengasjement blant elevene, har jeg derfor fokusert på to aspekter for å engasjere til samfunnsdebatt, og de er begge gjensidig avhengig av hverandre. Det første aspektet handler om å skape trygghet rundt sine egne meninger. Det betyr å øve på å stå for det du mener, at de må ta et standpunkt og deretter argumentere for at dette resonnementet er godt.

Da begynner vi med enkle og lette argumentasjonsreker, som gradvis øker i kompleksitet. Det andre aspektet handler om et fokus på skriftlige og muntlige ytringer. Ved å

²¹ Se side 38 i essayet «Om undervisning og barneoppdragelse» i Michel de Montaignes *Essay*.

ha en grundig forståelse for retorikk og kommunikative ferdigheter, øker også tryggheten til å ta ordet i forsamlinger, og de klarer å fokusere på saklig argumentasjon i debatter. Disse to aspektene ved samfunnsengasjement leder videre til en større faglig trygghet for elevene omkring deltakelse i samfunnsdebatten.

Å bli trygg på egne meninger er ikke alltid like lett for barn og ungdom. Det er mange faktorer som spiller inn, for eksempel hva foresatte, kamerater og medelever tenker, hvor godt de kjenner saken de skal mene noe om og en uro over å ytre meningene sine høyt i klasserommet. De er ikke alene om dette. I noen undersøkelser blir nemlig frykt for å snakke offentlig - *glossofobi* - rangert høyt oppe på skalaen for ubehagelige aktiviteter²², og det gjelder for en stor del av befolkningen.

I møte med dette forsøker jeg flere metoder med hensikt å skape trygghet i klasserommet. For det første handler det om å gjøre seg opp en mening. Å bruke enkle øvelser, som for eksempel at de som liker paprika på pizzaen reiser seg opp, er ufarlig å mene noe om. Å utføre slike klasseromsøvelser styrker klassemiljøet og elevenes egne meninger. Deretter beveger man seg gradvis inn mot å utforske og svare på vanskeligere temaer, samfunnsaktuelle saker og etiske problemstillinger.

I denne fasen er det fra et elevperspektiv viktig at de får satt seg godt inn i det de skal jobbe med, og jeg benytter ofte metoden IGP - individ, gruppe, plenum. I tillegg ber jeg dem alltid om å lage *ett* spørsmål til det aktuelle temaet eller saken, som de deretter skal diskutere i gruppe. I ple-

²² Se «Why Are We Scared of Public Speaking» i Psychology today.
<https://www.psychologytoday.com/us/blog/smashing-the-brainblocks/201711/why-are-we-scared-public-speaking>

numsdiskusjonen legger alle fram sine tanker, og i tillegg stiller de spørsmålet de er blitt enige om.

Når alle er hørt, skal gruppene diskutere og stemme over spørsmålene fra plenumsdiskusjonen de synes skapte mest undring og flest tilfredsstillende svar på utgangspunktet eller -saken, og deretter legge det fram på nytt i plenum. Denne måten å jobbe på skaper trygghet, forutsigbarhet og er ferdighetsstyrkende, i tillegg til at det er et dybdelæringsaspekt ved at de forstår sammenhenger i temaer og saker og bruker det de har lært i nye situasjoner²³.

Fra et lærerperspektiv er dette en prosess som må reguleres av læreren gjennom ulike måter å respondere på. For å skape det elevene opplever som reell dialog i klasserommet, følger jeg opp den pågående diskusjonen med det som Martin Nystrand kaller opptak og autentiske spørsmål²⁴. Opptak er å gjenta elevenes spørsmål og deretter la andre elever besvare det. Det viser at læreren engasjerer seg og setter verdi på akkurat den elevens mening og det spørsmålet han stiller. Autentiske spørsmål handler om å stille spørsmål som ikke nødvendigvis har et rett svar, men som skaper undring og videre dialog. Ved siden av dette, og i alle former for tilbakemelding der man skal styrke elevenes trygghet på egne meninger, har jeg et prinsipp om å tilpasse jeg tilbakemeldingen til elevenes sensitivitet for tilbakemelding, justere graden av negativt innhold og påse at tiden er passende for nettopp den tilbakemeldingen.

Norskfaget er skolens største fag. Med sitt nødvendige fokus på grunnleggende ferdigheter, som muntlighet, lesing,

²³ Se «Dybdelæring» <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>.

²⁴ Se Martin Nystrand i https://www.researchgate.net/publication/276000978_Opening_Dialogue_Understanding_the_Dynamics_of_Language_and_Learning_in_the_English_Classroom

skrivning og digitalt arbeid, griper norskfaget inn i alle fagene på skolen. Vi sier derfor at norsk både er et dannelsesfag og et redskapsfag, som skal utvikle elevenes kognitive, emosjonelle og faglige ferdigheter og kunnskap.

I læreplanverket er fagets verdi beskrevet som et sentralt fag for all opplæring, og som favner om forståelse for kultur, kommunikative ferdigheter, utvikling av identitet og dannelse²⁵. Elevene skal dessuten få styrket sin evne til å tenke kritisk og til å reflektere, slik at de kan delta i samfunnsdebatten ved å være utforskende og granskende til språk og tekst benyttet i ytringer og argumenter.

Kritisk behandling av tekst, skriftlige og muntlige ytringer og fakta, er ett av premissene jeg arbeider ut fra for å skape mer samfunnsengasjement blant ungdom. Jeg har funnet ut at det er hensiktsmessig å bruke egne tekster av to grunner. For det første handler det om å skape en kultur for å samtale om tekst, og mer spesifikt elevenes tekster, ytringer og standpunkter. Elever generelt synes det er vanskelig å snakke i plenum om egen tekst og tekstproduksjon, men når jeg bruker egne tekster, senkes terskelen for å mene noe om det jeg har skrevet. For det andre vil det oppstå et klassemiljø der diskusjon om sak er viktigere enn person.

Jeg starter som regel arbeidet med en dagsaktuell sak. I klasserommet leser vi saken, og deretter diskuterer og analyserer vi den grundig og kritisk. Her arbeider vi på samme måte som nevnt over, der de skal stille ett spørsmål til en sak og deretter diskutere i grupper og i plenum. I denne prosessen derimot, tar jeg med meg spørsmålene fra elevene inn i egen tekstproduksjon, og i en senere undervisningstime, når teksten enten er publisert eller fort-

²⁵ Se om norskfaget i «Fagets relevans og sentrale verdier». <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

satt på utkaststadiet, leser vi den på nytt, og elevene kommer med nye innspill. Å modellere på denne måten gjør at elevene får et innblikk i skriveprosess inn mot en aktuell sak, de får bedre innsikt i egne skriftlige og muntlige ytringer, og ferdighetene de opparbeider seg er direkte koblet opp mot prosjektets intensjon om å skape mer samfunnsengasjement.

Likevel er det slik at ikke alle lærere publiserer tekster. I de tilfellene er det fruktbart å benytte anonyme elevtekster fra andre klasser, noe jeg også gjør. Elevene klarer i større grad å ha kritisk distanse til andre elevbesvarelser, og det vil på sikt gjøre det lettere å snakke om egne tekster. Når de ser hva jevnaldrende skriver og blir inspirert av, har det en innvirkning på egen tekstproduksjon.

De er de som skal redde verden

Metoden jeg beskriver over har pågått i fire år. I løpet av den tiden har jeg publisert over 38 kronikker og essays i diverse medier og fagblader. De fleste av tekstene har jeg jobbet fram sammen med elevene i klasserommet og tatt med elevene inn i skriveprosessens alle faser. Jeg har modellert på ord-, setnings- og avsnittsnivå og fått tilbakemelding, kritikk og ideer til nye tekster og respons. Med et fokus på de to aspektene opplever jeg en mer diskusjonsvillig klasse, som tør å stå for meningene sine, men som også er ydmyk i møte med andres argumenter. Det er gode ingredienser til et gryende samfunnsengasjement, og det er jo tross alt de som skal redde verden.



Kapittel 1 - Lærerne



Læreryrket har mange hatter. Noen kaller det et blandingsyrke mellom psykolog, sjelesørger, tillitsperson, underholdningsartist og sosionom, og at det kommer i tillegg til å stå i et klasserom og undervise i ulike fag.

Beskrivelsen har noe sannhet i seg. I løpet av en vilkårlig skoledag må man som lærer ta i bruk alle ferdigheter og kunnskaper man har som medmenneske og fagperson. Det er nettopp dette som gjør yrket variert og morsomt, men også krevende.

Det er et stort ansvar å utdanne og danne elever. I opplæringsloven står det at vi skal åpne dører inn mot det samfunnet har å tilby av mangfold, fellesskap og åndsfrihet. Vi skal vise at det både går an å tenke kritisk om samfunnsstrukturene og samtidig respektere demokratiets prinsipper. Det er ikke alltid like enkelt. Vi skal gi støtte slik at de kan mestre sine egne liv og til å bli et samfunnsengasjert

medmenneske. Det handler om langsiktig kunnskapsbygging og modning, faglig og humant, og for å få til det må lærer-elev-relasjonen være et fokusområde i det meste av pedagogisk planlegging.

«Vi skal vise at det både går an tenke kritisk om samfunnsstrukturene og samtidig respektere demokratiets prinsipper»

Forskning viser at god relasjon mellom lærere og elever har en stor innvirkning på motivasjonen, og kvaliteten på relasjonen bestemmer igjen læringsutbyttet²⁶. Noen vil si at denne relasjonen er den viktigste brikken i det puslespillet vi kaller skole og utdanning. For at elever skal bli motivert for læring, er det to forhold som er sentralt: elevenes opplevelse av støtte fra læreren, og hvordan de føler generell tilhørighet i klassen.

Støtte i klasserommet kan deles to, emosjonell støtte og instrumentell støtte. Den emosjonelle delen handler om å bli oppmuntret, verdsatt og akseptert for det individet eleven er. Den instrumentelle delen er mer faglig rettet, og dreier seg om praktisk hjelp til skolearbeidet. Elever peker på at de to forholdene for motivasjon virker på og med hverandre, og at lærere som gir emosjonell støtte også opplever av elevene å gi instrumentell støtte.

²⁶ Se Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>

Et gammelt kinesisk ordtak om statsdannelse kan også trekkes inn som en beskrivelse av lærerens helt spesielle rolle for elevene og for samfunnet. Hvis du «[...] kun har en tiårsplan, bør du plante trær. Hvis du planlegger for resten av livet, må du i midlertid plante mennesker»²⁷. På kinesisk kan det operative verbet *å plante* også bety *å utdanne*.

Dette kan oversettes til, at hvis du kun har kortsiktige mål, dyrk det som kan gi deg noe å spise innen rimelig tid. Hvis du derimot ønsker å nå langsiktige mål, må du utdanne mennesker. Satt i en moderne skolekontekst er det også slik utdanningsløpet er konstruert. Lærerne skal legge til rette for at kunnskapen elevene lærer, blir mer og mer sammensatt etter hvert som elevene lærer mer og modnes i prosessen.

Det var denne strukturen psykologen og skoleforskeren Jerome S. Bruner skrev om på begynnelsen av 70-tallet. Helt sentralt er begrepet han kaller *spiral curriculum*, som er en velprøvd metodikk i skolen. Lærere, skriver han, bør legge opp faginnlæringen slik at den går fra det konkrete til det abstrakte gjennom tre stadier. Fagstoffet må først være et håndterlig objekt elevene kan ta og føle på, det er den aktive representasjonen. I den neste, og ikoniske representasjonen, skal elevene lenke foregående aktivitet til illustrerte ikoner. Deretter går det fra ikonene til bruk av symboler, som er en abstrakt tenkemåte²⁸. Spiralen består i å hente opp samme kunnskap og benytte den på en ny og mer avansert måte, og den har nådd sitt mål når elevene kan sette ord på prosessen med egne ord og deretter dele den

²⁷ Se Guan Zhong (720–645 fvt.) *Guanzi*. <http://www.chinaknowledge.de/index.html>

²⁸ Se «Spiral Curriculum» på side 52 i *The Process of education* fra 1976.

med verden gjennom et gryende og inspirerende samfunnsengasjement.

Kompetansebegrepet i det nye læreplanverket Fagfornyelsen LK20, må sies å være en videreføring av Bruners begrep. Der kan vi lese at:

«Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.»²⁹

Lærerens rolle i kompetansebyggingen er å bygge støttende stillaser rundt elevene slik at prosessen hele tiden er avansert, men ikke altfor vanskelig. Modellen til Bruner beskriver likevel en slags idealisert klasseromssituasjon, der elevene ikke har noen distraksjoner. Slik er ikke klasserommene i 2022. Vår profesjons tidsalder har nemlig andre utfordringer enn tidligere - kampen om oppmerksomheten.

I vår hybride skolehverdag er mye av innlæringen digital. Vi benytter digitale læreverk, bruker digitale verktøy og hjelpemidler, og vi kommuniserer med elever og kolleger i digitale kanaler på og etter skolen. Dette har gjort hverdagen enklere og tilgjengeligheten høy, men nyere forskning på området viser også andre sider. Digitale læreverk har den fordelen av at vi som lærere kan stole på at fagstoffet er oppdatert, til forskjell fra bøker, der innholdet kan ha endret seg siden utgivelsen. På den annen side mister man det

²⁹ Se kapittel 2.2 «Kompetanse i fagene» i Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?kode=sbf03-01>

fysiske, som var første trinn i Bruners spiral, og det kan gjøre det vanskelig å få oversikt. Læreverk eller læringsressurser anno 2022 har form som nettsider, der elevene kan skrolle nedover uten å få en følelse av en begynnelse eller slutt. Det kan skape en fragmentarisk innlæring, og det kan ha en innvirkning på evnen til å holde fokus.

Fokus er vår tids mest innbringende økonomi, og de store teknologiske selskapene gjør mye for å holde oss lengst mulig inne på plattformene deres. Notifikasjoner og netttinnhold fra mobiltelefoner og PC-er trigger dopamintilførselen, selv når mobiltelefonen er satt på lydløst og ligger i sekkene til elevene.

Det er forventningen om en respons som er gjenstand for oppmerksomhet, noe som kan overskygge det læreren underviser om på tavla. Hvis konsentrasjonen i klasserommet blir avbrutt til stadighet, vil det nødvendigvis ha en innvirkning på arbeidsminnet og det kan gjøre dybdelæring vanskelig (se artikkelen «Lengre tekster og romaner er en utopi når mobiler florerer i klasserommet» på side 99).

Et siste aspekt er tilgjengeligheten. Lærere har arbeidstider som i alle andre yrker, og mange rapporterer om kvaler ved ikke å svare på meldinger fra elever sent på kvelden når de ber om hjelp. Slik sett er har tilgjengeligheten utvidet arbeidstiden, og det kan gå utover evnen til å hente seg inn etter arbeidsdagen. En overarbeidet lærer er ikke en god lærer for elevene, for profesjonsfelleskapet eller for samfunnsmandatet som følger med stillingen.



Tekstene i dette kapitlet er alle skrevet og publisert de siste fire årene, og det siste innlegget ble utgitt på bloggen Lærertilv i august 2022. De kan samtidig være essayistiske i ut-

trykket, og de kan ha en kronikkform rettet mot en fagspesifikk eller samfunnsaktuell hendelse. Felles for dem alle er at de belyser lærerens rolle på ulike måter, både personlig, profesjonelt og ideelt.

Den første teksten i kapitlet heter «Motivasjon handler om å bli sett for hva du kan, ikke motsatt» og er også den nyeste. Den tar et lite dykk ned i motivasjonsteoriene slik vi kjenner dem som lærere. Jeg viser til kjente tekster av Albert Bandura såvel som de litt nyere motivasjonsforskerne Sidsel og Einar Skaalvik. Det er også en anerkjennelse og hyllest til min lærer på barneskolen, basert på en samtale jeg hadde med ham nylig, der jeg fikk et godt innblikk i motivasjonen til lærerprofesjonen på 70- og 80-tallet. På tross av at de ikke hadde lest de nye artiklene som kom om motivasjon, likevel hadde god didaktisk kunnskap basert på sunn fornuft og medmenneskelighet.

Den andre teksten heter «O´this learning, what a thing it is» og handler om videreutdanning. Teksten var en bestillingsverk til bladet Pedagogisk Profil. Der belyser jeg verdien av videreutdanning for lærere, og det frigjørende aspektet ved utdanning. Teksten trekker på ideer og inspirasjon fra skjønn- og faglitteratur, og beveger seg fra gresk mytologi og Shakespeares stykke *Taming the Shrew* til Walter Benjamins, Simone de Beauvoir og forskeren Roger Säljö sin utgivelser.

Den tredje teksten handler om tidspresset vi i lærerprofesjonen opplever i hverdagen, og heter «Gode tider for dårlig nytt». Mange gode lærere slutter i jobben grunnet det noen kaller arkaiske retdebunker, andre slutter fordi reallønnsveksten ikke står i stil til arbeidspresset. Her berører jeg kort metodikken rundt baklengs planlegging av undervisning, og hvordan det kan gjennomføres. Jeg er trekker også noen paralleller fra populærkulturen og rockegruppene

DumDum Boys og Jokke og Valentinerne, i tillegg til selvhjelpsbøker.

«Vi er alle fyrstikkipakkere» heter den fjerde teksten og er rettet mot nettopp reallønnsveksten fra teksten før, men også streikeretten. Den ble skrevet da Utdanningsforbundet gikk ut i streik sommeren 2021, og hvordan KS og Torbjørn Røe Isaksen håndterte dette. Her har jeg trukket veksler mellom fyrstikkarbeiderstreiken i 1889, der Bjørnstjerne Bjørnson var aktiv, dessuten rapporter fra FAFO og ILO opp mot den da dagsaktuelle saken om Frevar i Fredrikstad, juni 2021, da streiken pågikk for fullt.

Tekst nummer fem ble publisert i Dagsavisen november 2018 og heter «Slutten for nynorskfaget». Den handler om faget nynorsk i skolen, og at eksamen kun skal gjelde på tiende trinn etter innføring av Fagfornyelsen LK20. Her har jeg hentet ideer fra en paneldebatt jeg overvar på Nasjonalbiblioteket mellom professorene Kjell Lars Berge og Sverre Stausland Johnsen. Tema for debatten var Norskfaget, og veien videre for skolens største fag. Jeg har også reflektert rundt verdien av faget når faget kun har eksamen på avsluttende år i grunnskolen, og mulige konsekvenser av dette.

Den siste teksten i dette kapitlet heter «Følelsen er lukket inn i mitt lærerhvelv til bruk på regnfull dager», og handler om de første ukene etter skolene stengte ned da pandemien brøt ut i mars 2020. Over natten skulle all undervisning være digitalt, og de mange fikk sitt første møte med Microsoft Teams. Det viste seg at vår digitale infrastruktur tålte belastningen like dårlig som uforberedte lærere. De som så ut til å mestre de nye digitale verktøyene best, var elevene. I retrospekt kom det altså noe godt ut av dette. På svært kort tid fikk hele skolenorge en real kompetanseheving på digitale løsninger.



Motivasjon handler om å bli sett for hva du kan, ikke motsatt

Publisert 1. august, 2022, i Lærerliv

Vi spør oss ofte om hva vi kan gjøre for å motivere elevene i klasserommet. I en samtale nylig med min gamle lærer på 70- og 80-tallet, fikk jeg ikke de svarene jeg trodde og ønsket. De var mye enklere og bedre. I en tid der pisk og gulrot-motivasjon var rådende i skolen, brukte de sunt bondevett og folkeskikk. De så og anerkjente det elevene fikk til, ikke omvendt.

Læreren min på barneskolen heter Per. På slutten av 70-tallet og videre inn i tiåret med de høye skulderputene, var han klasseforstanderen min, som det het da. Jeg husker ham som en blid lærer som alltid lyttet. Han var aldri en av dem som lusket rundt røykehjørnet for å ferske meg med Marlboro stjålet hjemmefra, men som heller spurte noen dager senere om jeg synes det var så lurt å røyke.

Når jeg tenker tilbake, er det én hendelse som har satt spor. Vi skulle lage og presentere en klasseavis og ble delt inn i grupper. Jeg tenkte ikke på det da, men nå ser jeg at han delte gruppene inn etter ferdigheter og hva vi hadde forutsetninger for å mestre. Jeg kunne skrive, mens en annen tegnet og den tredje var flink å ordlegge seg muntlig. Oppgaven var 17. mai, og jeg husker stoltheten over produktet vi hadde levert. Ved å dele inn på den måten sikret han at mestringsforventningen var like høy som motivasjonen.

Psykologen Albert Bandura skapte begrepet mestringsforventning. Å tro at man skal lykkes med oppgaven som ligger foran seg, skaper større motivasjon til å gjennomføre den. Og hvis man har mestret lignende oppgaver tidligere,

blir forventningen om å lykkes høyere. Det hjelper også å observere andre, få tilbakemeldinger om det man gjør og at man er inkludert i et trygt klassemiljø, skriver han videre. Bandura ga ut den første artikkelen om mestringsforventning, self-efficacy, i 1977³⁰. Mon tro om læreren min nettopp hadde lest den?

Motivasjonspsykologi har lange tradisjoner i skolen. Begrepene indre og ytre motivasjon dreier seg om hvordan elever blir motivert av en aktivitet. Belønning eller trussel om straff kalles for ytre motivasjon. Da er det ikke aktiviteten selv som motiverer dem, men hva slags konsekvenser den har. Karakterer eller anerkjennelse fra læreren kan være en slik motivasjonsform. Indre motivasjon er når aktiviteten er interessant i seg selv. Da får man elever som er selvgående og ivrige, og dermed får motivasjon til å utfordre seg selv faglig og personlig.

Det er tre drivkrefter som er viktig for å skape motivasjon: autonomi, mestring og tilhørighet. Autonomi betyr å ha et eierskap til en aktivitet. Når elevene selv kan bestemme innholdet i en skoleoppgave eller klasseromsaktivitet, skaper det motivasjon til både sette i gang og til å fullføre den. De må også oppleve mestring av aktiviteten. Da må den være akkurat krevende nok til at belønningen oppleves som autentisk og meningsfull. I tillegg må elevene ha en følelse av tilhørighet til resten av klassen og til læreren. Gode relasjoner er motiverende, og de oppstår når alle er inkludert i et fellesskap. Mangler noe av dette kan skolehverdagen oppleves negativt, og dermed daler motivasjonen.

I boka *Motivasjon for læring* (2015) påpeker Sidsel og Einar Skaalvik et annet aspekt ved dalende motivasjon. Ele-

³⁰ Se Banduras artikler om mestringsforventning. <https://albertbandura.com/albert-bandura-self-efficacy.html>

vers negative atferd ikke nødvendigvis er et signal om lav motivasjon til skolearbeid. Det kan handle om noe helt annet enn skolen. Det derfor viktig å få vite hva elevene er motivert for å gjøre på generelt grunnlag, og om de har noen mål de ønsker å nå. En konkret tilnærming er å spørre om hva de interesserer seg for generelt og på skolen. En annen er hvorfor de er eller ikke er motivert, og hva vil de oppnå generelt eller med skolearbeidet. Til sist må læreren spørre seg selv om hva man kan gjøre for å hjelpe elevene.

Den digitale hverdagen dagens elever er født inn i, er altomfattende. Til forskjell fra da jeg vokste opp, blir elevene døgntkontinuerlig målt, veid og vurdert av påvirkere, medelever og samfunnets krav og forventninger. Psykologen Ole Jacob Madsen snakker om begrepet generasjon prestasjon i boka med samme navn. Aldri før har presset etter å prestere vært større, skriver han. Flere studier rapporterer om gutter som faller fra uten forventninger om å mestre hverdagen. Hos de høytpresterende jentene har økningen av psykiske lidelser, som angst og depresjon, nådd nye høyder.

Samfunnets forventninger virker noen ganger som en logisk brist, en slags Catch-22³¹. En catch-22 er et slags kognitivt fengsel der man er fanget uansett hvilket valg man tar. For eksempel hvis man er nyutdannet i et yrke uten erfaring. Da vil man oppleve at man ikke får jobb uten erfaring, og dermed ikke erfaringen man i utgangspunktet trenger til å få jobben. Man ender opp i en sirkel det er umulig å komme seg ut av. På mange måter minner dette om mye av forskningen på elevers psykiske helse som har kommet de siste årene³². De vil ikke få de mulighetene de har krav på

³¹ Se Joseph Hellers *Catch-22* utgitt 1961.

³² Se Ungdata.no, <https://www.ungdata.no/stress-press-og-psykiske-plager-blant-unge/>

uten utdannelse, men veien dit er så stressende at de kan ende opp syke og dermed uten muligheter.

En annen som også har skrevet om samfunnets forventninger, er Sigmund Freud. Essaysamlingen *Ubehaget i kulturen* (1934) handler om menneskets plass i verden. Men det er alltid en kamp, skriver han, mellom individets ønske om frihet, og et samfunn som ønsker å temme det. Mennesker balanserer mellom livsdriften eros, som handler om seksualitet, familie, kultur og et ønske om å lykkes, og thanathos, en slags dødsdrift som er aggresjonens kraft og motivasjon. Sistnevnte får oss til å ta ubesluttomme risikoer, men kan også skape drivkraft. Balansegangen er velkjent for de fleste. Vi må forholde oss til samfunnets normer, selv om vi ikke nødvendigvis alltid er enige.

Freud er muligens avleggs nå. Mye er også blitt tilbakevist av nyere forskning. På den annen side har han vært premissleverandør for store deler av psykiatrisk medisin. Som samfunnsanalyse er essayet "Fra individ til samfunn" tankevekkende og beskrivende, og i forordet er det et enkelt, men beskrivende, sitat: «Menneskenes sykdom kommer opprinnelig fra - og blir opprettholdt av - et samfunn som lider"³³. Overført til dagens digitale samfunn, der alt blir målt, veid og vurdert opp mot ofte uoppnåelige idealer, har det en viss gjenklang.

Det er over tretti år siden jeg snakket med læreren min sist, men for noen uker siden ringte jeg ham. Kenneth, sier du? I alle dager, det var en overraskelse. Han husket meg fremdeles. Svært godt, som han sa, og jeg kjente med ett på en usikkerhet om hvorfor. Etter en kort triviell prat, ønsket jeg å vite litt mer om hans lærergjerning på 70- og 80-tallet.

³³ Sitatet er fra side 5 i epilogen til *Eros and Civilization* (1955) av Herbert Marcuse. Min oversettelse.

Jeg ville vite hvordan de tenkte, hva de vektla og hvorfor de valgte å vektlegge akkurat det. Mest av alt ønsket jeg å vite om han hadde lest Bandura og motivasjonspsykologi.

Nei, det kan jeg ikke huske å ha lest. Litt skuffet over at det som hadde passet så bra inn i mitt tankeunivers ikke helt stemte, spurte jeg han heller om hvordan skolen så ut da. Du skjønner, da jeg ble lærer var det fortsatt en slags pisk og gulrot-motivasjon som var gjeldende i skolen. Jeg og noen andre lærere, som også var motiverte av 70-tallets frigjorte tidsånd, ønsket å skape trivsel og læring gjennom et godt klassemiljø. For oss handlet det om å se hva elevene fikk til, ikke å eksponere svakhetene deres.

Samtalen var tankevekkende. Læreren min fra barndommen hadde altså ikke lest den nyeste forskningen. På den annen side har ikke vi mennesker forandret oss mye siden forrige århundre eller tidenes morgen. Det som har endret seg, er teknologi og flere krav og forventninger fra samfunnet rundt oss. Kanskje vi må gjøre som den gamle læreren min som så lærergjerningen med «sunt bondevett og folkeskikk». Elevene trenger ros og bekreftelse. De må bli møtt med anerkjennelse og respekt for det de gjør, ikke motsatt.



O´this learning, what a thing it is!

Publisert 20. mai, 2018, i Pedagogisk Profil

Antallet som videre- og etterutdanner seg er høyt. Det lover godt for framtiden. Det ropes imidlertid fra hustakene at arbeidssituasjoner slik vi kjenner dem er truet. Historien viser likevel, om vi velger å se mot Shakespeare eller samfunnet generelt, at nye paradigmer også bringer med seg nye måter å tenke på.

I en undersøkelse utført av SSB over voksnes læringsmønster³⁴, får vi opplyst at over seksti prosent er enten under formell utdanning eller ikke-formell opplæring. Grunnen til den høye oppslutningen er naturligvis at samfunnet endrer seg. Det er slik sett imperativt å rette seg inn for ikke å falle ut. Hvis vi tar en titt på utviklingen fra etterkrigstiden og frem til nå, kan vi se en todeling hva gjelder påvirkning. På den ene siden er det indre faktorer som virker inn, som prestisje og inntjeningsmuligheter. På den andre siden finnes det ytre påvirkninger i samfunnsbehov, likestilling og teknologiske fremskritt.

I tiden etter andre verdenskrig ble alle kluter satt til. Kvinner og barn, samt menn som ikke var drept eller deportert, startet arbeidet med gjenoppbyggingen av landet. Det var et møysommelig arbeid, det tok tid, penger, krefter. Ved siden av det rent materielle, måtte også den kognitive kapasiteten settes i spill. Nye læringsstrategier måtte tilføres et land i emosjonelle og faktiske ruiner, samt tilrettelegges av kompetente fagfolk i et engasjerende læringsmiljø. Men

³⁴ Utvalgets størrelse var på fem tusen mellom 25-64 år av begge kjønn. SSB, 26. oktober 2017.

hvordan velge det som er rett der og da, for ikke snakke om til tiden som kommer?

Ofte settes pedagogikkens hva i sammenheng med et større behov. I 1946 rådet det en pragmatisk tilnærming til opplæring der kollektiv nytte ble avgjørende for det fagdidaktiske innholdet. Professor i pedagogikk, Roger Säljö, nevner nettopp dette, og skriver at «Synet på læring og på hva og hvordan man skal lære, blir påvirket av de utfordringene samfunnsutviklingen fører med seg [...]»³⁵.» Säljö trekker frem romkappløpet mellom USA og Sovjetunionen som et eksempel der innhold blir formet av ytre hendelser. I dette tilfellet med et generelt fokus på matematikk og naturvitenskap, og særlig innblikk i termodynamikk og kjerne- og partikkelfysikk.

I 1946 ga Simone de Beauvoir ut *Det andre kjønn*. Det var et oppgjør med patriarkatet. Da mennene vendte tilbake fra krigen, var det viktig å samle husholdningen. Dette var husmorens domene, og hun var en immanent skikkelse innenfor husets vegger, mens mannen, i det sosioøkonomiske landskapet utenfor, skulle transcendere for å nå sitt fulle potensial. Dette domenet besto av et omfattende arbeid. Beauvoir beskriver at «[...] gjøremålene er mer som Sisyfostortur enn husarbeid, med endeløse repetisjoner: det rene blir møkkete, det møkkete rent, igjen og igjen, dag etter dag»³⁶.

Sammenligningen med Sisyfos er betegnende. I følge gresk mytologi, var han dømt til å rulle en sten opp et fjell, men hver gang han nærmet seg toppen, rullet den ned igjen. Det er i denne forbindelsen Beauvoir skriver at vaskemaskinen er den mest emansipatoriske innretningen

³⁵ Se side 31.

³⁶ Se side 539 i originalutgivelsen, min oversettelse.

gjennom tidene. Grunnene til det er flere. For det første frigjorde maskinen tid de kunne benytte til andre gjøremål, innenfor eller utenfor hjemmet. For det andre kunne kvinnen bryte den medfødte kontrakten som vasall i mannens rike. Hun kunne slik sett søke arbeid eller utdanning, være samfunnsnyttig og - kanskje det viktigste - være kvinne i eget hus.

Epoker og det som er bestemmende for den, kan ofte være sykliske. Problemstillinger dukker opp igjen fornyet i styrke og argument. Da dampmaskinen ga gnist til tungindustrien, skapte den omfattende sosiale og økonomiske utfordringer. Mennesker ble i en periode overflødige, eller satt til å jobbe lange dager med dårlig betalt. På den annen side økte lønnsveksten per capita, noe som ga nødvendig grobunn til den videre samfunnsutviklingen³⁷.

Komparativt med den tidlige industrielle omveltningen kan vi se likhetstrekk i IKT-utviklingen slik vi har opplevd den siden 1980-årene. Forskjellen nå er et hurtigere takt-skifte over kortere perioder. Konsekvensen er likevel den samme: arbeidsplasser legges ned fordi robotiserte maskiner utfører arbeidsoppgaver mer nøyaktig og med høyere hastighet. Denne utviklingen trenger derimot ikke å være divergerende. Det dreier seg om å appropriere det nye, omstille seg, stake ut for nye paradigmer der teknikken tøyles, som Knut Hamsun gjorde i August-trilogien da han løftet frem psykoanalysen³⁸.

De lange historiske linjene kan gi svar, men man må se bakover til det som har vært for å gi mening til det som er

³⁷ Se Douglass North (1979). *Structure and Change in Economic History*, side 3-20.

³⁸ Knut Hamsuns August-trilogi består av romanene Landstrykere (1927), August (1930), Men livet lever (1933).

nå. Filosofen Walter Benjamins beskriver den historiske utviklingen som en storm. Angelus Novus, skriver han, og sikter til Paul Klees berømte trykk, «befinner seg i en storm som ubønnhørlig slynger ham inn i fremtiden. Han har ryggen til, og himmelen er full av rekved. Denne stormen er hva vi kaller fremskritt³⁹.» Det kan være vanskelig å vite hva fremtidens tilbud og etterspørsel vil bestå i, og storm kan derfor være en presis metafor.

Det er mye som har og har hatt en innvirkning på så vel innhold i læreplanen til valg av yrke. Tydelig er det at mye bestemmes av ytre faktorer som kvinners rettigheter, teknologi og behovene et samfunn trenger nå eller i nær framtid. Men også økt personlig gevinst. Og siden vi de siste tretti årene har stått i en teknologisk storm, der morgendagens fremskritt blir tilbudt i dag, er det ikke rart etter- og videreutdanning beskjeftiger mange. Skal man ha en mulighet til å hevde seg i et tilspisset arbeidsmarked, må adekvat kompetanse de facto etterfylles.

Shakespeare var en mester i å beskrive de barokke omgivelsene rundt seg. Ikke bare satte han ord på datiden fenomenologiske viderverdigheter, men når vi leser ham nå, over fire hundre år senere, blir vi klar over at det er menneskets ontologi vi observerer i og mellom linjene. Å lese Barden viser oss òg, at uansett om det er kunst, litteratur eller innholdet i læreplaner, så vil det alltid foregå en resiprok speiling av samfunnet. Det betyr at vi i mange tilfeller kan lese om hvordan problemer ble løst tidligere, og dermed finne farbar vei fremover. Menneskers måte å tenke på er forbløffende nok ganske lik da som nå.

³⁹ Se Walter Benjamins *Illuminations* (1940) og essayet «Theses on the Philosophy of History», side 260. [Min oversettelse].

I stykket *Taming of the Shrew*⁴⁰ er Lucentio på vei til universitetet i Padova for å studere. Der møter han Bianca og faller umiddelbart for henne. Problemet derimot, er at Bianca allerede har to menn som varter henne opp. Lucen-
tio kler seg derfor ut som Biancas lærer i latin for å få eksklusiv tilgang. Videre forteller han Gremio, en av Biancas oppvartere, at uansett hva han lærer henne, skal han legge inn et godt ord for ham. «O´ this learning, what a thing it is!»⁴¹,[8] utbryter Gremio i glede. Selv om Gremios motivasjon er styrt av ytre karnale faktorer, peker likevel Shakespeares karakter på en helt sentral komponent i etter- og videreutdanningen: skal man oppnå noe må det fylles på med kunnskap.



⁴⁰ Manus til *Taming of the Shrew* ble levert inn til registrering 2. mai 1594 på Stationer´s Register, og bærer den norske tittelen *Troll kan temmes*.

⁴¹ Akt 1, scene 2, side 6.

Gode tider for dårlig nytt

Publisert 13. desember, 2021, i Lærerliv

Det er gode tider for dårlig nytt synger rockegruppa Dum-Dum Boys på låta *Tynn tråd*. Den kunne vært kjenningsmelodien til læreryrket. Vi kunne ha sunget den på julebordet vi ikke skal ha, eller for rettebunkene som når takhøyde, men det gjør vi ikke. Vi er profesjonelle aktører i et viktig yrke, og derfor må vi også ta vare på oss selv.

Høytiden kan være stressende for de fleste. Om vi legger til et par hundre tekster som skal rettes og et trafikklys som stolt kunne stått i et diskotek, nærmer vi oss følelsen litt over 77000 lærere i grunnskolen kjenner på akkurat nå. Opplevelsen har en dobbelthet ved seg, vi er slitne og oppspilt, eller som artisten Jocke skrev: "[...] søvnløs om natta og bevisstløs om dagen."⁴²

Det er lett å le av alle selvhjelpsbøkene på markedet. Tro på deg selv, sett deg i lotusstilling, finn din indre prins eller prinsesse. På den annen side kan de ha noen gode poenger. Det er relevant å tro vi gjør en god nok jobb, og at vi ikke nedvurderer egne ferdigheter i det psykologene kaller imposter syndrome. Det handler om å være en trygg og reflektert fagperson. Spesielt i møte med elever og elevarbeid.

Det finnes flere måter å ta vare på seg selv. Det første vi må gjøre er å endre strategien rundt temaet vurdering. Det er mange måter for elevene å vise kompetanse på, og det er ikke sikkert alle trenger en summativ vurdering foretatt på klassisk vis. Ifølge vurderingsforskriften⁴³ skal elever vurde-

⁴² Hentet fra sangen Gutta av Jocke og Valentinerne på albumet *Prisen for popen*, først utgitt 1990.

⁴³ Se paragraf 3-3 *Vurdering i fag* i Forskrift til opplæringsloven.

res opp mot kompetansemålene. Kanskje holder det å støtte seg på notater, observasjoner og framovermeldinger fra terminen. Noen elever har muligens grunnlag nok - eller ikke mer kapasitet - til en fagsamtale eller et refleksjonsnotat.

En sentral faktor er tid. Har vi ikke tid til å rette innen rimelig tid, er det heller ikke å forvente at elevene lærer noe av det. Grensen mellom aktivt og dødt produkt bestemmes av hvor hurtig de får tilbakemelding på en innlevering. Selv har jeg har flere ganger utsatt vurderingsarbeid, bunkene hopper seg opp, og jeg tar et reelt røsk på ettermiddager og helger. Særlig denne høsten, og jeg har hatt konstant dårlig samvittighet. Det er ikke et godt sted å være som lærer, og heller ikke en lærer som er mentalt tilstede for elevene.

Det er viktig å være ærlig. Det har skjedd jeg har sagt at rettingsarbeidet er påbegynt eller at jeg er halvveis i bunken. Det er en dårlig strategi som øker stress og dårlig samvittighet. Smartere er det å fortelle elevene når rettet arbeidet faktisk kommer tilbake. Del med dem om hva som stjeler tid i hverdagen, og hva som er realistisk å få til. Ikke bare letter dette på samvittigheten, men er også en invitasjon inn i lærerens verden. Å la elevene medvirke i prosessen, at de i større grad kan samrette med lærer og medelever, er relasjonsbygging av ypperste klasse.

Jeg er svak for prokrastinering. Det kan virke som om hver gang det hopper seg opp, blir jeg flinkere enn noen gang til å finne nye argumenter for å utsette arbeidet. Akkurat i dette øyeblikket er det faktisk helt avgjørende at jeg følger Magnus Carlsen spille sjakk - i seks timer! I noen gyldne øyeblikk er jeg strukturert og starter med oppgavene det tar lengst tid å rette. Det er en god følelse, men den er lett å glemme når neste runde kommer.

Baklengs planlegging er bra på flere måter⁴⁴. Elevene får en oversikt over hva de skal lære, og veien de må gå for å komme dit. Og hvis eleven selv kan være med på å bestemme innhold og retning, er det enda bedre. Den samme tankegangen må vi ha når det gjelder vurdering. Hvis det settes av tid til vurderingsarbeidet allerede i det oppgaven gis til elevene, er det lettere å forberede for arbeidet vi vet kommer. På den måten får elever og lærere en god oversikt.

Vi er profesjonelle aktører tross alt. Gode lærere kjenne- tegnes ofte med det psykiater Finn Skårderud kaller mentalisering⁴⁵. Det betyr å se seg selv utenfra og andre innenfra. Det må vi for å tilpasse lærestoff til en svært ulik - og unik - elevdemografi. Vi har også klokkertro på at alle elever har mulighet til å utvikle seg i sitt tempo og med sine evner. For å få til det må vi være autoritative og ikke autoritære, skape relasjoner gjennom oppbyggende og positive kommentarer og være tilgjengelig som lærer og menneske.

I skinnet fra trafikklysmodellen hører jeg Prepple synge i refrenget: «Vi henger alle i en tynn, tynn tråd. Ingenting å stresse med, vi skal samme sted»⁴⁶. Jeg tar det som en oppfordring. Uansett om jeg klarer å komme gjennom rettekunskene eller ikke, så har jeg gjort mitt beste. Og hvis jeg kan gjøre en enda bedre jobb til neste år, skal jeg være fornøyd. For det er vel det det handler om, er det ikke?



⁴⁴ Se Henning Fjørtofts *Effektiv planlegging og vurdering*, side 68.

⁴⁵ Se nettsiden <https://mentalisering.no/>

⁴⁶ Hentet fra albumet *Gravitasjon* av gruppa DumDum Boys, utgitt 2006.

Vi er alle fyrstikkpakkere

Publisert 6. juni, 2021, i Lærertilv

Den siste tiden har mange av mine kolleger vært i streik. De har streiket for bedre lønnsvilkår og bedre kvalifisert tilslutning til læreryrket. Mest av alt streiker de for å få anerkjent sin verdi som arbeidstakere, ikke ulikt fyrstikkpakkere i 1889.

Streik handler om solidaritet. Vi står sammen for bedre rettigheter, enten det er lønn, arbeidstid eller inkludering. Å streike er en grunnleggende rett og tradisjon med røtter tilbake til Marcus Thrane og arbeiderbevegelsen.

Det er også en tradisjon å motarbeide den, og tvungen lønnsnemd er et av tiltakene. I en FAFO-rapport fra 2013⁴⁷ står det at fra nemda ble opprettet i 1953, og i perioden fram til 1990, ble tvungen mekling gjennomført 110 ganger. Kriteriene fra å gripe inn er enten å beskytte samfunnskritisk virksomhet eller liv og helse.

Det var liv og helse som avlyste streiken denne gang. I hvert fall hvis man ser det fra perspektivet til Torbjørn Røe Isaksens og ledelsen på Frevar⁴⁸. Det er ikke underlig at ledelse og arbeidere kan oppleve avstand. Det er derimot underlig at ledelsen på Frevar, KS og Isaksen begrunner med fare for liv og helse, men tillitsvalgt ved bedriften, en som skal sikre nettopp dette, sier noe annet.

Dispensasjoner har en broket historie. Formelt sett er det arbeidsgiver som søker om dispensasjon og arbeidstakerorganisasjoner som innvilger. I tilfellet Frevar søkte ledelsen

⁴⁷ Se <https://www.faf.no/images/pub/2013/20345.pdf>

⁴⁸ Se <https://www.f-b.no/frevar-tillitsvalgt-uforstaende-til-at-det-skullevare-brannfare-pa-frevar/s/5-59-2264098?>

ved bedriften, men fikk avslag. I 2010 derimot, under transportarbeiderstreiken, ble det gitt dispensasjon til å frakte instrumenter og kostymer slik at Melodi Grand Prix kunne gjennomføres. Begrunnelsen var hensynet til allmennheten⁴⁹.

Det er imidlertid mulighet til å påklage avgjørelsen. Den internasjonale arbeidsorganisasjonen (ILO) har kritisert Norge flere ganger med særlig betydning for retten til arbeidskamp⁵⁰. Norsk Lærerlag fikk imidlertid medhold av ILO i 1986, men lønnsveksten har likevel latt vente på seg.

I en partssammensatt rapport fra 2020⁵¹ fastslås det at lærere har hatt en svakere lønnsvekst. Lønnsveksten vi streiket for i 2008, 2010 og 2012 er fortsatt ikke tatt igjen, og rapporten viser til at vi ligger 14,1 prosent under andre ansatte i kommunen. Regnet i kroner og øre er det snakk om 50.000 kroner i året.

Historien har en lei tendens til å repetere seg selv. I 1889 startet en spontan streik kjent som fyrstikkarbeiderstreiken⁵². Det var i hovedsak kvinner, og de streiket mot ledelsens lønnskutt på tyve prosent. De streiket også for å senke arbeidstiden fra 13,5 til 12 timer om dagen, i tillegg til at de arbeidet med helseskadelig fosfor.

⁴⁹ Se side 9 i <https://www.fafo.no/images/pub/2013/20345.pdf>

⁵⁰ Se Konvensjon 87 om foreningsfrihet, og konvensjon 98 om retten til å organisere seg til kollektive forhandlinger på <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/arbeidsliv/ilo-konvensjoner>

⁵¹ Utgitt 18. juni 2020 her <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/lonn-og-arbeidsvilkar/lonnsoppgjor/ks/partssammensatt-utvalg-lonnsutvikling-for-undervisningsansatte-sammenlignet-med-ovrige-ansatte-i-ks-området.pdf>

⁵² Se Store Norske Leksikon, <https://snl.no/fyrstikkarbeiderstreiken>

10.000 gikk i demonstrasjon til støtte for fyrstikkjentene. Bjørnstjerne Bjørnson skrev i Dagbladet at «Nu banker det paa ganske forsiktig - med en Fyrstikpigefinger; men næste Gang blir det med en Mands Knytnæve, og næste Gang igjen med en Slægge. Vi blir ikke kvit dette.»⁵³ Det Bjørnson pekte på var å være observant på de små tegnene, om det er 14,1 prosent eller ulike dispensasjoner som blir gitt eller holdt tilbake.

Streiken varte i seks uker, og ble avsluttet uten at noen av kravene ble innfridd. Likevel ga protesten grobunn for fremtidige handlinger, og bare noen dager etter ble Norsk Kvinnesaksforening og Den mannlige forening opprettet.

De som streiket i år kom fra flere profesjoner. Av de 22.667 Unio-medlemmene som var tatt ut, var det blant annet lærere, helsearbeidere, sykepleiere. Nå og framover må vi fortsette å stå sammen, vi må kreve reallønnsvekst, verdighet og muligheter. Vi er alle tross alt fyrstikkpakkere på et eller annet nivå.



⁵³ Se side 2 i Dagbladet 1889, Nasjonalbiblioteket. https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digavis_dagbladet_null_null_18891122_21_344_1?page=1

Slutten for nynorskfaget?

Publisert 20. november, 2018, i Dagsavisen

Fagfornyelsen av Kunnskapsløftet viser til progressive tanker. Kan denne progresjonen i ytterste konsekvens gå på bekostning av den nynorske målformen?

For kort tid siden startet vi forsiktig opp med nynorsk på åttende trinn. Som ventet ga elevene motstand, og diskusjonen penset hurtig over på hvilke kriterier som blir lagt til grunn for å bli fritatt. Det kan være, hvis vi ser på hvordan de nye læreplanene er tenkt, at elevene i framtida slipper å spørre om nettopp dette.

Kunnskapsløftet (LK06) skal fornyes. Kompetansemålene skal nedjusteres i antall og erstattes med mer overordnede mål, som dybdelæring, kjerneelementer og tre nye tverrfaglige emner. Intensjonen er at elever skal bygge og utvikle dyp kompetanse i de ulike fagene over tid gjennom mer praktisk tilnærming og med større fokus rundt tverrfaglighet. Fagene skal også være mer rettet mot mulige problemer i fremtiden enn historien som har ledet dem frem til i dag.

I forslaget til den nye læreplanen er det lagt opp til at elever ikke skal vurderes i nynorsk før 10. trinn. Dette ser ut til å komme i en slags konflikt med opplæringsloven som sier at «Dei to siste åra i grunnskolen skal elevane ha opplæring i begge målformer»⁵⁴. Det vil si, det skal jo undervises i sidemål, men hvordan skal elever motiveres til å engasjere seg i et fag som ikke blir vurdert før det siste året på grunnskolen? Kjenner man litt til ungdommer sender dette et sterkt signal om at nynorsk ikke er like viktig som bokmål.

⁵⁴ Se paragraf 2-5 Bokmål og nynorsk i grunnskolen i opplæringsloven.

I en paneldebatt for to uker siden⁵⁵ pekte henholdsvis professorene Kjell Lars Berge og Sverre Stausland Johnsen på noe sentralt. Berge bemerket at eksamensformene er gamle, og at dette vanskelig kunne gi en god vurdering i de ulike fagene. Johnsen på sin side stilte seg uforstående til at språk- og litteraturhistorie ser ut til å få mindre betydning i den nye læreplanen.

Begge har gode argumenter. For hvordan kan relevansen av et fag holdes ved like, hvis lærere hverken har muligheter til å vurdere elevene på en tilfredsstillende måte, eller vise til de historiske linjene nynorsken har oppstått fra? Slik den nye læreplanen legger opp til, kan det se ut som den nynorske målformen havner mellom barken og veden. Konsekvensen på sikt kan bli at den høvles helt bort.

Jeg forstår godt reaksjonen og motstanden til elevene forrige uke. For mange med bokmål som hovedmål virker nynorsk irrelevant i den multikulturelle og globale tidsalderen de er en del av. Samtidig overvar jeg noe interessant mot slutten av timen. Da de ble fortalt historien bak språket, nasjonsbyggingen som foregikk og hvor sterkt dette har betydning og fortsatt betyr for den nasjonale identiteten, var de alle enige om at nynorsk er et viktig fag.



⁵⁵ Debatten ble arrangert av Språkrådet 8. november 2018 på Nasjonalbiblioteket under overskriften «Norskfaget: Hva vil vi med skolens største språkfag?».

Følelsen er lukket inn i mitt lærerhvelv til bruk på regnfulle dager

Publisert 20. mars, 2020, i Utdanningsnytt

Skolene har per dags dato vært stengt i fem skoledager. På den tiden har det kollektive profesjonsfelleskapet i den norske skole mobilisert på tvers av fylker og fag. Det har ikke manglet på hverken tiltak, løsninger eller engasjement. I tillegg ligger de fleste lisenser og plattformer til fri benyttelse. Men hvordan takler vi egentlig dette, og mer viktig - hva med elevene?

Hverdagen er bokstavelig talt snudd på hodet. Vi har gått fra fysisk kontakt til digital kontakt, fra klasserom til soverom, og det er denne mangelen på struktur i hverdagen som skaper kaos.

Nye systemer skal implementeres i ekspressfart. Hjemme i form av rutiner, og på skolen med god fjernundervisning. Det tærer godt på tålmodigheten til barn, foreldre og lærere. Hvor lenge klarer vi å holde ut?

Elevene virker til å ta det bedre enn oss lærere. Ikke så rart, de forventer at læreren har svaret på det meste. Og det har vi stort sett, i hvert fall faglig, men dette kom litt for brått på for oss alle. Ikke bare skal vi få på plass en læringsplattform som er stabil og brukervennlig til massivt bruk, men det skal også tas i bruk ny teknologi og tekniske løsninger vi ikke har prøvd ut i praksis.

Denne uka har vært en ilddåp for digital infrastruktur. Det viser seg at vi ikke er så godt forberedt som vi har hatt inntrykk av å være. Tunge og velprøvde læringsplattformer som ITS Learning, har måttet gå i knestående av hinsides stor trafikk.

Det har økt frustrasjonen betraktelig, og man har vært nødt til å tenke nytt. Til tross for utfordringer på hjemmebane og i det virtuelle klasserommet, har den første heldigitale uka faktisk gått bedre enn forventet. Mandag klokka 0815. Hvor mange ville dukke opp i det nyopprettede Microsoft Teams-rommet jeg hadde opprettet?

Jeg var usikker, og det av flere grunner. Vi hadde ikke brukt løsningen før, og kontakten over skolemeldinger gjennom helga, var som en skyttergrav på vestfronten - stille. Ville det være en fremrykning? Noen som var skadd? Jeg lå på vakt, og gransket deltakerlista i det digitale møterommet etter bevegelser. Klokka bikket 0816, fortsatt ingenting. Men så satte lista seg i bevegelse, og i løpet av tre minutter var alle elevene til stede.

I løpet av en dobbelttime i norsk en mandag morgen, hadde vi sammen blitt kjent med programvaren, prøvd ut de ulike funksjonene, hatt forelesning på PowerPoint, gitt dem friminutt og tid til å jobbe med oppgaver, kommentere, le, klage, men best av alt var at alle var aktivt deltagende i hverandres kunnskapsutvikling. Vi gikk veien sammen, og vi beredte grunnen mens vi gikk. Herlig! Men hva sier elevene selv?

Elevene jeg har snakket med peker på prokrastinering som den største utfordringen. Og det er flere grunner til dette. For det første er nye rutiner og mindre grad av struktur til glede og frustrasjon. De nevner litt lattermildt at de kan møte opp i teamrommet i pyjamas. På den annen side er det vanskelig å konsentrere seg skikkelig når de har full kontroll over sin egen tilværelse på tenåringsrommet sitt. For det andre er det mengden oppgaver som nå kommer på flere ulike og nye plattformer.

Jeg skjønner dem godt, jeg ville gjort det samme selv.

Lærere i by og bygd har nemlig samarbeidet med formidabel innsats, og delt undervisningsopplegg og geniale måter å bedrive fjernundervisning på. Men selv om jeg har tatt i bruk nye metoder i norsk, så kan det være at andre faglærerne gjør det på en annen måte. Det kan skape forvirring, og trangen til å gi opp kan virke mer forlokkende enn å faktisk sette seg inn i alt.

Elevene våre er svært tilpasningsdyktige, de er lekne på det nye og de er villige til å gjøre en innsats. Men de må få lov til å jobbe med dette nye sammen med oss lærere. Nøkkelordene er samarbeid og kunnskapsutveksling, og ved å være deltakende i egen læringsprosess, øker også selvreguleringen.

Jeg kan ikke regne med at alle timer går slik som mandagstimen, men jeg tar likevel med meg troen og håpet på at dette kommer til å gå bra. Følelsen fra mandag derimot, er låst inne i mitt eget lærerhvelv, til bruk på regnfulle dager.



Kapittel 2 - Elevene



Barn og unge som vokser opp i dag, forholder seg til verden på en litt annen måte enn for bare få år siden. De er født inn i et digitalt liv og kalles *generasjon alfa* etter den første bokstaven i det greske alfabetet siden alle er født i det 21. århundre. Det har gjort dem til storkonsumenter av digitalt innhold, men også eksperter. Finnes det en app, en søkemotor eller et sosiale medium som kan hjelpe dem med et aktuelt problem eller som de skal sosialiseres inn i, erverver de seg raskt kunnskap om det og tar det i bruk. Den uredde holdningen og villigheten til å møte ny teknologi, er det som i prinsippet driver innovasjonen og industrien framover.

For et par år siden var jeg i et førtiårslag. I et hjørne av rommet, ved siden av et lavt bord, plukket ei lita jente på halvannet år opp et ukeblad. Forbløffende nok forsøkte hun å sveipe til siden som på en iPad. Historien er samtidig hu-

moristisk og tankevekkende, men ikke uvanlig. Den føyer seg nemlig inn etter trendene i samfunnet. Ifølge Medietilsynet⁵⁶ har 77 prosent av barn i alderen 1-4 år tilgang på nettbrett. Prosentandelen stiger til 93 prosent for dem mellom 5 og 12 år. Fra 2014-2018 økte også forekomsten blant barn mellom 5 til 8 år, som fikk mobiltelefon, fra 22 til 33 prosent. Det betyr at mange av disse barna allerede ved skolestart i første klasse, mestrer PC, nettbrett, mobiltelefon, ulik digital programvare og sosiale medier.

«I et hjørne av rommet, ved siden av et lavt bord, plukket ei lita jente på halvannet år opp et ukeblad. Forbløffende nok forsøkte hun å sveipe til siden som på en iPad.»

Debatten om elevers bruk av PC og nettbrett på skolen har lenge vært betent. Enkelt sagt kan vi si det handler om digital eller analog skole, selv om det ikke er helt korrekt. Skolen har lenge vært hybrid, i den forstand at digitale tekster og analoge bøker er blitt tatt i bruk. Tavleundervisningen er også for det meste digital, gjennom lyd, bilde og Power-Point-presentasjoner. Grunnen til det store engasjementet nå derimot, blant profesjonsfelleskap, forskning, foreldre og elevene selv, er overgangen til digitale læreverk, som er bygget opp som nettsider og innbefatter ofte alt av pensum i alle fag. Skolehverdagen for svært mange, kan da i ytterste konsekvens være ensbetydende med kun å sitte foran en skjerm. Det er det ingen som ønsker, hverken lærere, for-

⁵⁶ Se side 16 i rapporten fra Medietilsynet om hvordan foreldre ser barnas medievaner. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2018-foreldre-og-medier>.

eldre eller elever, men svaret er nødvendigvis ikke å fjerne alle former for skjermer.

Hver femte elev som går ut av grunnskolen i dag har nemlig en grad av lese- og skrivevansker. I befolkningen generelt er tallet 10- 15 prosent⁵⁷. Å fjerne skjermbruk helt vil derfor ha stor innvirkning på innlæringsprosessen til denne gruppen elever. Nettbrett og PC har programvare som gjør det enklere å avkode tekst. Elever kan få lest opp tekst, og de kan få hjelp til å strukturere tekst på en ryddig måte. I noen programmer finnes det også gode diktatfunksjoner, der elevene snakker inn og får det formulert i tekst. Det er også verdt å trekke frem muligheten til å benytte, lyd, bilde og tekst på en kreativ og innovativ måte.

Elever flest har få betenkeligheter med mye skjermtid på fritiden, men på skolen foretrekker mange fysiske bøker. I mange undersøkelser svarer de også at undervisningen må være mer variert og morsom og at ensformig bruk av enten digitale eller analoge hjelpemidler, skaper kjedelige timer og mindre læring. Da er det vanskelig å motivere seg, svarer de. Det er lett å forstå, og de er heller ikke alene om å tenke slik. Allerede på 1700-tallet ble kjedsomhet behandlet satirisk av den franske forfatteren Voltaire. Hva er det verste, spurte han seg. Å bli ranet for alt du eier, kastet i fengsel og banket opp, eller å kjede seg?⁵⁸ Spørsmålet peker på et menneskelig trekk når det gjelder stimuli. Det er derfor ikke vanskelig å tenke seg at dette også kan overføres til elever i en klasseromssituasjon.

Med digital teknologi for fullt inn i skolen kommer også en ny type ansvarsbevissthet. Lærere skal variere bruken,

⁵⁷ Se FHI. <https://www.fhi.no/fp/oppvekst/fakta-om-leseferdigheter/>

⁵⁸ Se *Candide, eller optimismen* (1759) av François-Marie Arouet (Voltaire).

gjøre undervisningen morsom og lærerik, og elevene må være kritiske til informasjonsinnhenting på internett, i tillegg til personvern, mobbing, seksuell trakassering og tidsbruk. Flere studier⁵⁹ har undersøkt hvordan ungdom bruker internett, og når det gjelder kildekritikk, kan vi lese følgende:

I alderen 13 til 18 år mener 89 prosent at de er gode til å finne informasjon på nett og 87 prosent at de er gode til å forstå den. 85 prosent mener også at de er flinke til å avsløre om noen forsøker å lure dem. Med tanke på at denne generasjonen er oppvokst med internett, stemmer nok disse tallene. På den annen side sier under halvparten at de ikke bryr om at bloggere eller andre innholdsprodusenter på internett får betalt for å snakke om produkter, og at det ikke nødvendigvis har en innvirkning på kvaliteten på produktet. Det er et tankekors. Det forteller oss nemlig at høy digital kompetanse blant elevene, må sidestilles med et like høyt fokus på kritisk tenkning og objektivitet i klasserommet. (Se artikkelen «Kritisk tenkning er et flott begrep, men forstår elevene våre hva det innebærer?» På side 79).

Et annet perspektiv er psykisk helse. Vi vet at barn og ungdom i dag, i større grad enn tidligere, blir målt og vurdert hele døgnet av jevnaldrende, påvirkere, samfunnets krav og egne forventninger. Dette har en innvirkning på ungdommers psykiske helse. I tidsrommet fra 1993 til 2014, steg selvrapporteringen av psykiske plager fra 30 til 60 prosent. Rapporten peker på stress knyttet til prestasjoner og på lidelser som angst og depresjon. I løpet av dette tids-

⁵⁹ Se Medietilsynets rapport om hva barne og ungdom selv rapporterer. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2018-barn-og-medier>

rommet har også internett blitt allemannseie, og sosiale medier en mektig aktør.

På tross av nye utfordringer og stadig ny teknologi er denne generasjonen full av visjoner og drømmer om å løse problemer innen miljøvern, biologisk mangfold og klima. De er engasjerte, handlekraftige og fornuftige, og de tar i bruk alle digitale og analoge verktøy de har til rådighet. Det er gode kvaliteter og egenskaper å ha i det 21. århundre, og noe som må fremmes og anerkjennes av lærere, i klasserommet og av samfunnet.



Tekstene i dette kapitlet dreier seg om elevene våre sett fra ulike perspektiver og belyst gjennom kjent og ukjent tematikk og utgangspunkt. Elevstemmer er tenkt å være tydelig til stede. Jeg har skrevet om temaer, som pandemi og isolasjon, valg, demokrati og medborgerskap, kritisk tenkning, Lied-utvalget og mestring, og at sommeren kan være en god tid til læring. Fellesnevneren er ulike problemstillinger elever møter på skolen og på fritiden.

Den første teksten heter «Generasjon prestasjon - om å prestere under isolerte omgivelser». Den er et bestillingsverk til bladet Pedagogisk Profil, og handler både om begrepet *generasjon prestasjon* og en oversikt over hvordan elevene de to første månedene etter nedstengningen av samfunnet i mars 2020, opplevde isolasjonen fra skole og venner. Der har jeg sett nærmere på isolasjonens konsekvenser, med tall hentet fra fengsler, hvilke råd PP-tjenesten i Oslo har kommet med og undersøkelser på mine egne elever. Resultatene er i samsvar med større nasjonale og internasjonale undersøkelser som har kommet senere. Elevene har vært mer bekymret, hatt mindre konsentrasjon,

opplevd større press og hatt flere perioder med nedstemthet.

Tekst nummer to, som heter «Viktigheten av å lære elevene om valgdeltakelse», berører valgdeltakelse og det tverrfaglige emnet *demokrati og medborgerskap*. Den historiske konteksten teksten springer ut fra, er hundreårsjubileumet for alle borgere av Norge sin mulighet til å stemme ved valg. Jeg går deretter inn på læreplanverket og grunner til hvorfor undervisning om valg i skolen er viktig for framtidig demokratiforståelse. Teksten avsluttes med fem gode tips til å skape interesse rundt valg, som å være en rollemodell, lokalt engasjement, ha skolevalg ofte og hele året, og dessuten ha opplæring i skriving rettet mot politikk og retorikk.

Den tredje teksten heter «Kritisk tenkning er et flott begrep, men forstår elevene våre hva det innebærer?». Her har jeg sett på begrepet kritisk tenkning og lenket det opp mot ordforråd, fagbegreper og evnene til å forstå abstrakte konsepter. Teksten springer ut av en sak på NRK radio der mottakere av NAV-ytelser ikke forstår innholdet i de skriftlige vedtakene. Dette er satt opp mot leseopplæring, leseforståelse og ordavkodning og hvor sentralt dette er for samfunnsdeltakelse og -engasjement. Jeg har også sett på forskning omkring hverdagsspråk og fagspråk, PISA-undersøkelser og hvilke konsekvenser lav grad av ordforståelse og leseglede kan ha videre i livet.

Tekst nummer fire har tatt utgangspunkt i Lied-utvalgets resultater i NOU 2019:25, og heter «Med rett til å mestre - Lied-utvalgets fokus på dem som trenger det mest». Den har sett på mestringsopplevelser og hva det har å si for gjennomføring av videregående opplæring. Teksten går nærmere inn på *Lov om videregående opplæring* fra 1974, *Reform 94, Kunnskapsløftet* av 2006 og hva historien kan

lære oss. Lied-utvalget konkluderer med at det er hensiktsmessig å endre videregående opplæring fra tidsbegrenset rett, og til rett til å fullføre på den tiden hver enkelt trenger, noe som åpner opp for større grad av mestring og mer deltakelse og gjennomføring.

Tekst nummer fem heter «Fem grunner til at sjakk er bra for livsmestring og kritisk tenkning», og der har jeg undersøkt sjakkspill og den positive effekten det har på akademiske ferdigheter. Det viser seg at dette eldgamle spillet har innvirkning på evnen til å planlegge, være målrettet og styrer følelsesreguleringen. Teksten går også inn på andre studier der sjakk og akademiske prestasjoner er undersøkt, og har sett nærmere på hvordan sjakk også virker inn på romforståelse og større oppmerksomhet og forståelse for ikke-verbal kommunikasjon. Til slutt peker den på fem punkter der sjakk og skole møtes, som at én avgjørelse kan ha en stor innvirkning, at en sjakkspiller lærer gjennom gode og dårlige valg, at man noen ganger må ofre noe for et annet gode, at det trener opp evnene til å se gode muligheter noen trekk fram og til slutt at sjakk bevarer verdien av lek.

Den siste teksten avslutter kapitlet og skoleåret, og ser nærmere på sommerskolen i Oslo. Jeg går igjennom Oslo kommunes tilbud, viser til historien bak initiativet og refererer til samtaler med elevene før skoleslutt. Kort nevner jeg noen av programmene og hvordan jeg som lærer bruker retorikken for å selge inn sommeraktivitetene. Konklusjonen er, at uavhengig av de retoriske forsøkene, er tilbudet er godt mottatt av mange og er svært verdifullt.



Generasjon prestasjon - Om å prestere under isolerte omgivelser⁶⁰

Publisert 25. mai, 2020, i Pedagogisk Profil

Mandag 11. mai 2020 åpnet skolene i Norge dørene igjen. Elevene har ikke sett innsiden av et klasserom siden 12. mars, og vi må tilbake til andre verdenskrig for å finne et sammenligningsgrunnlag. Å være isolert i lange perioder om gangen, kan tære på de fleste, men hvordan har det gått med historiens mest vellykkede generasjon, dem noen liker å kalle generasjon prestasjon?

Generasjon prestasjon

Kjært barn har mange navn, sies det. Dessertgenerasjonen med curlingforeldre som kan feie vekk kakerestene fra skjortekravene, er yndede beskrivelser i mediene. De er nok også ganske ufortjente. Generasjon prestasjon beskrives å være opptatt av å se bra ut, ha de beste karakterene, den kuleste jobben, den fineste kroppen og peneste kjæreste. Det er ikke noe galt i det, men alt dette har sin pris. Kravene fra lærere, venner, foreldre og samfunnet, har en innvirkning på fysisk og psykisk helse.

Man må imidlertid stille spørsmålstegn ved begrepet i seg selv, noe psykolog Ole Jacob Madsen også kritiserer. Madsen har gitt ut boka *Generasjon prestasjon: Hva er det som feiler oss?*, og han «[...] stiller seg kritisk til hvorvidt det kan

⁶⁰ Se også Pedagogisk Profils podcast, der jeg forteller mer om dette temaet. https://open.spotify.com/episode/4xmP5Ad6ra0DVg399nlqVC?si=pJzS7pbJQS2tPSnM_QW2LA

generaliseres til en hel ungdomsgenerasjon»⁶¹. Selv om det er likhetstrekk ved generasjonen og problemer knyttet til tidsalderen, er nok ikke begrepet så dekkende som vi liker å tro.

Undersøkelser utført på 249.100 ungdommer på ungdomstrinnet og videregående opplæring i tidsperioden 2016 til 2018⁶², og peker på stress knyttet til innleveringer, prøver, eksamener og prestasjoner i skolen. Ungdommene forteller om tid som ikke strekker til, og tid de helst ville brukt til noe annet. De snakker om stress knyttet til egen framtid, om skolevalg og framtidige jobbmuligheter. Ungdomsgenerasjonen oppleves som mer individualisert enn tidligere, og «[D]et tegnes et bilde av en generasjon som har nærmest ubegrensede valgmuligheter, og der det ligger en tydelig forventning om å prestere og være best på mange områder samtidig»⁶³.

I undersøkelsen var det flere interessante svar som dukket opp. For det første er det en påfallende økning i selvrapportering av psykiske plager blant jenter. I tidsrommet fra 1993 til 2014 steg innrapporteringen fra 30 til 60 prosent. Det er en dobling. Like interessant er de demografiske betingelsene. I Oslo har økningen av psykiske plager vært størst blant jenter med norskfødte foreldre, jenter som har

⁶¹ Se <https://psykologisk.no/2018/11/hvor-gikk-det-galt-for-generasjon-prestasjon/>

⁶² Se side 4 i Ungdata 2018: nasjonale resultater. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5128/Ungdata-2018.%20Nasjonale%20resultater.pdf?sequence=1>

⁶³ Les mer om generasjon prestasjon, og ungdommers opplevelse av stress. <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/3151/3083>

vokst opp med mange bøker i hjemme, og jenter på vestkanten.

En tid på gjengrodde stier

Tiden under koronakarantenen kan sammenlignes med å vandre på gjengrodde stier. Elever og lærere har manglet utsikten til en hverdag som er håndterbar og oversiktlig. Denne Hamsunske uforutsigbarheten om hvordan det skal gå, har vært vanskelig for alle. På den ene siden er det følelsen av å lukke verden ute når vi vil ha fri fra den. Noe helt annet er det når det ikke er frivillig, og spesielt med stressopplevelsen de presterende ungdommene opplevde fra før.

Knut Hamsun skrev *Paa gjengrodde stier* da han ventet på rettsoppgjøret etter krigen. Fra arrestasjonen i 1945, og frem til landssvikerrettssaken var avgjort i høyesterett tre år senere, hadde han oppholdt seg i husarrest. Hamsun var 89 år da dommen ble forkynt, og det hadde blir slått stort opp om varig svekkede sjelsevner⁶⁴. Selv avfeide forfatteren dette og påsto han skrev ut sin mentale helse gjennom karakterene sine. Nettopp dette er et sentralt poeng. Ved å fordype seg i et håndverk han hadde brukt et liv på å skape, ga det ham noe meningsfullt å gjøre.

I begynnelsen så det lyst ut

Da karantenen var et faktum gikk det tilsynelatende bra. Elevene omfavnet den digitale infrastrukturen på måter og engasjement som skinte i kapp med iveren til lærerne. På rekordtid foregikk all undervisning gjennom pikselerte av-

⁶⁴ Se Hamsunsenteret. <https://hamsunsenteret.no/no/knut-hamsun/bokene/work/3-pa-gjengrodde>

skygninger på skjerm og brett. Tidlige undersøkelser i perioden pekte på trivsel på tross av avstand fra strukturerte dager og nær sosial kontakt med lærere og jevnaldrende. En uoffisiell undersøkelse gjort på mine elever nå, viser derimot noe annet. På spørsmål om trivsel, kontinuitet og mestring, svarer de fleste at perioden opplevdes som utrygg, stressende og at de følte seg ulykkelige.

Normalt deler elever raust av gleder og sorger i løpet av en dag, men nå peker de på en rekke tegn kjent ved ufrivillig isolasjon. Svært mange opplever at skolehverdag og arbeidsmengde er uoversiktlig. De melder om tap av fokus, at døgnet blir snudd på hodet, de utsetter frister og er oftere er syke. De er redde for smitte, mange har hatt familiemedlemmer med påvist COVID-19 og de fleste elevene har hatt det, noen flere ganger. Det er klart det gjør noe med en. Alt dette kan være begynnende tegn på isolasjonsskader, der mangel på en forutsigbar hverdag og reelt menneskelig nærvær er sentrale nøkkelord.

Gode råd som ikke blir fulgt

For å gjøre isolasjonen fra skolen så håndterbar som mulig, utformet PP-tjenesten i Oslo kommune syv gode råd. De bør 1) å holde på rutinene, som betyr å stå opp til vanlig tid; 2) forsøke å skille mellom skole og fritid - ta pauser, ha korte økter; 3) begynne dagen med en aktivitet som reduserer stress, for eksempel jogging eller musikk; 4) lage konkrete planer for dagen og uka; 5) sette av øremerket tid til bekymring og ettertanke; 6) finne noe å glede seg til på slutten av dagen eller perioden og 7) legge inn distraksjoner i løpet av dagen, som lek og spill. I individuelle samtaler med elevene forteller de at disse rådene var gode, men at de ikke alltid klarte å følge dem.

Isolasjon i ulike miljøer

I ett av Henrik Ibsens mindre kjente stykker, *Samfundets støtter*, er et kystsamfunn i oppløsning. Innskytelsen til flere av karakterene er å beskytte seg. «Jeg tror, vi skulde isolere os en liden smule, mine damer, dette er ikke noget for os»⁶⁵, sier Adjunkt Rørlund til frøken Bernick. En amerikabåt er nettopp klappet til kai, og med den et opptog av styr, ståk og frykt for det ukjente. Det ukjente elementet er representert ved de fremmede sjøfolkene, ikke ulikt trusselen om et virus som kryper rundt hushjørnene.

Mekanismene om å beskytte seg ligger dypt nedfelt i oss alle, men til forskjell fra Rørlund og Bernick, har elevene fått friheten innskrenket betraktelig. Frøken Bernick trakk for gardinene, men lot en glipe være igjen ut mot verden. Glipen elevene har vært henvist til er digital, men som den uoffisielle undersøkelsen viser, opplever de færreste at dette er nok. Dette viser oss hvor viktig reelt menneskelig nærvær fra medelever og lærere faktisk er.

Fra studier om fengselsforhold vet vi at isolasjon kan være skadelig. Fengselsforsker Yngve Hammerlin peker på at isolasjon ofte kan gi «... et sosialt, helsemessig og psykologisk problem og [at] normalisering av fengselsforholdene [kan stå] som motkraft»⁶⁶. Videre nevner han at det er selve skjermingen fra andre som er den utløsende årsaken til plagene de opplever. Situasjonen kan nok ikke overføres

⁶⁵ Se side 49 i originalutgivelsen. <https://www.nb.no/items/3f1f673801a5f4c22ccf056691658bb5?page=53&searchText=Samfundets%20støtter>

⁶⁶ Se kapitlet «Fengslingens og isolasjonens negative konsekvenser» i *Hard mot de harde, myk mot de myke* (2020).

direkte til elever, men det kan ikke underslås at mange nå opplever - og har opplevd - sterke reaksjoner, som påfallende nok ligner hva andre mennesker som er tvunget til isolasjon, har fått.

Spørreundersøkelse om helseutfordringer

General Health Questionnaire er en metode for å vurdere grader av velvære og psykologisk ubehag hos mennesker⁶⁷. Metoden ble utviklet på 70-tallet av David Goldberg og skulle på en kortfattet og enkel måte fange opp psykologiske komponenter forbundet med sykdom over en tidsperiode. Spørsmålene er utformet slik at vedkommende som skårer undersøkelsen i størst mulig grad, må vurdere svarene fra et objektivt utgangspunkt, og heller være basert på respondentenes subjektive opplevelse.

GHQ-12 består av 12 spørsmål og er en kort versjon av de 25 opprinnelige spørsmålene i spørreundersøkelsen. Jeg har tatt utgangspunkt i den første og har fått inn svar fra elever i to klasser på en videregående skole i Oslo; én på yrkesfag og én på VG3 studiespesialisering. Av 36 elever var det 31 som svarte, noe som gir en svarprosent på 86 prosent. Disse klassene er som klasser flest, varierte, og de befinner seg på alle områder med tanke på måloppnåelse. Utgangspunktet i testen er en opplevelse av normaltilstand, og svarene rangerer fra 1) mer enn vanlig, 2) samme som vanlig, 3) mindre enn vanlig og 4) mye mindre enn vanlig.

Resultater fra en uoffisiell undersøkelse

⁶⁷ For mer om GHQ-12 og Goldberg, se National Library of Medicine, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2749623>.

På første spørsmål (fig. 1), svarer nesten halvparten at de mer enn vanlig har ligget våken på grunn av bekymringer de siste to månedene. 38 prosent svarer at bekymringene er de samme som vanlig, og noen få rapporterer om mindre bekymringer. Det kan være at de som har mest bekymringer er VG3-elevene, med tanke på avlyste eksamener, men i samtaler med elevene uttrykker de fleste bekymring over hverdagen og mulig smitte. Når det gjelder VG3 er det derfor flere faktorer enn kun den pågående situasjonen.

Spørsmål to (fig. 2) har rettet seg mot konsentrasjon. Vi lærere har selv merket frafallet i de digitale klasserommene, og svarene bekrefter dette. Godt over halvparten melder om mangel på konsentrasjon i skolearbeidet. I individuelle samtaler rapporterer elevene om vanskeligheter med å strukturere hverdagen som den største utfordringen. Det har gått utover konsentrasjonen.

Spørsmål tre (fig. 3) har rettet seg mot arbeidsmengde. Elevene har opplevd en større grad av press enn tidligere, og mye av grunnen har handlet om lærerne. I frykt for å mangle vurderingsgrunnlag, har vi i større grad enn tidligere gitt elever oppgaver som skal besvares og leveres på en læringsplattform. Et overveldende antall, nesten 70 prosent, opplever en økt følelse av press. Dette kan være et resultat av nettopp arbeidsmengden.

Spørsmål fire (fig. 4) har handlet om følelse av velvære og harmoni. Nesten 60 prosent har mer enn vanlig kjent seg nedtrykt eller ulykkelig. Slike følelser er vanlige under isolerte omgivelser. Mennesker som er isolerte rapporterer om økt grad av tristhet, depresjoner og andre psykologiske utfordringer.

Denne uoffisielle undersøkelsen ga mange svar. Jeg valgte kun å belyse dem som var mest tydelige. Svarene om struktur var de mest presise, siden de direkte kan kobles til de

foregående to månedene. Mange svar er også påfallende like den store Ungdata-undersøkelsen, noe som tyder på at elevene kjenner på presset etter å prestere som overhengende, uavhengig av krise.

Generasjon prestasjon og veien videre

Vi skriver nå august 2022, og smittetrykket i samfunnet er fortsatt relativt høyt. På FHI's hjemmesider meldes det om at tallene for Norge er: 15.398 pasienter innlagte på sykehus med koronarelaterte symptomer⁶⁸, 2207 er innlagte på intensivavdelinger og 3953 er døde. Fra tidspunktet denne teksten ble publisert har det opprinnelige Wuhan-viruset mutert flere ganger og har vært ansvarlig for millioner av dødsfall globalt.

Hvordan skolehverdagen blir framover er det vanskelig å spå, men eksperter antar en smitteøkning i skolen utover høsten og vinteren 2022/2023. Elevene som startet på 8. trinn høsten 2020, kjenner ikke en ungdomsskole uten trafikklys, spriting av hender og munnbind. Nå går de inn i sitt siste år på grunnskolen, og om disse to årene har hatt en stor eller liten innvirkning på kunnskapsinnlæringen, er det bare tiden som kan gi oss svaret på, og muligens når standpunktsvurderingene er satt.

Vedlegg

⁶⁸ Se tall for 26. august 2022 på FHI. <https://www.fhi.no/sv/smittsomme-sykdommer/corona/>

Fig. 1

Ligget våken på grunn av bekymringer?

31 svar

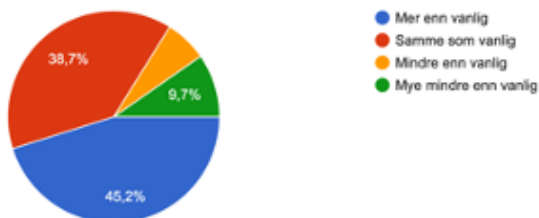


Fig.2

Vært i stand til å konsentrere deg fullt ut om det du har drevet med?

31 svar

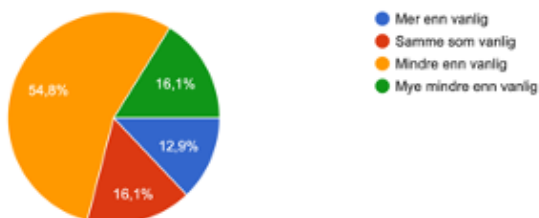


Fig. 3

Følt deg stadig under press?

31 svar

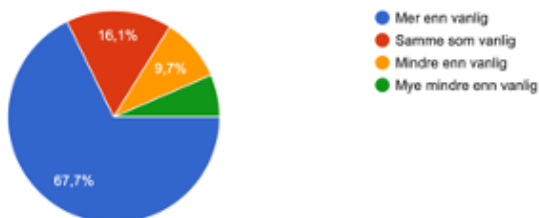
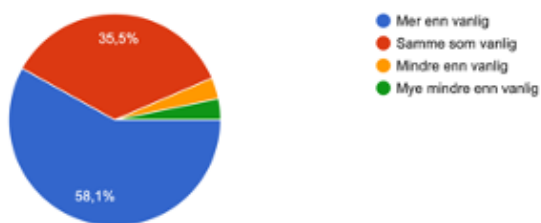


Fig. 4

Følt deg ulykkelig eller nedtrykt?

31 svar



Viktigheten av å lære elevene om valgdeltakelse

Publisert 19. juli, 2019, i Lærertilv

I år er det 100 år siden Stortinget åpnet opp for stemmerett for alle borgere av Norge. Bare noen år tidligere hadde kvinner endelig fått muligheten, og 17. juli 1919 kunne mennesker som mottok «fattigstøtte» også stemme ved valg. Demokratiet var fra den datoen ikke lenger bare for dem med sosiale forbindelser og en romslig lommebok.

Til høsten er det kommunevalg. Ifølge SSB var det i 2015 kun 44,9 prosent valgdeltakelse i lokalvalg, og det er unge menn med lav utdannelse som bruker stemmeretten minst⁶⁹. Det gir grunn til bekymring. Det kan bety, at i større grad enn i dag, må det gjennom hele grunnskolen gis mer opplæring rundt akkurat dette temaet.

Men hvorfor er det slik? Det er to saker som stikker seg ut: at elever ikke ser relevansen mellom valg og deres skolehverdag, og at de ikke har tillit til at politikere kan gjøre noe med den samme hverdagen. Den trenden må vi lære på en eller annen måte klare å snu. Heldigvis får vi noen ganger «hjelp utenfra», og det var med stor glede å se det store miljøengasjementet hos elever i hele Norge tidligere i år. Slike hendelser må vi ta i mot med åpne armer.

Når Fagfornyelsen trer i kraft fra 2020, skal det blant annet arbeides med tre tverrfaglige emner. Emnet Demokrati og medborgerskap skal gi elevene «forståelse for sammenhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter

⁶⁹ Se SSB om valgdeltakelse her <https://www.ssb.no/valg/stortingsvalg/statistikk/valgdeltakelse>

som ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet», og skolen skal «stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet Norge»⁷⁰. Slik jeg ser det kan dette emnet bli svært viktig for den fremtidige valgdeltakelsen.

Nye læreplaner sier noe om å investere for framtiden, men det vil alltid være læreren som enten er flaskehalsen eller muliggjøreren. Av den grunn vil jeg trekke frem fem måter en lærer kan skape interesse rundt demokrati, stemmerett og valgdeltakelse i det kommende kommunevalget:

1. Vis interesse selv. Vær en god rollemodell ved å snakke om et kommende valg, og at du har brukt tid på å lese deg opp på hva de ulike partiene kan gjøre deg og for samfunnet. Det vil vise elevene at valget er viktig i hvert fall for én voksenperson.

2. By og land er like viktige. Bruk tid på å snakke om at alle valg er viktige, både på lokalnivå og nasjonalnivå. Siden det er lav valgdeltakelse i kommunevalgene, kan du bruke tid på å snakke om hva dette valget har å si for byen de bor i.

3. Klassevalg. Samme dag eller uke som valget skal pågå, kan du sette av tid til et valg i klasserommet. Du kan kopiere opp valgmateriale fra partier og kandidater, og deretter la elevene holde valg. På slutten av dagen kan stem-

⁷⁰ Se kapittel 2.5 Tverrfaglige emner i Prinsipper for læring, utvikling og dannning. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/>

mene telles opp, og forklares hva vinneren kan gjøre for akkurat din klasse.

4. Valg hele året. Du kan arrangere valg over ulike saker hele året. Det kan være så enkelt som menyen i skolekantina eller neste skoletur. Selv om elevrådet ofte tar slik saker, kan hele skolevalg over enkle tema, gi elever følelsen av medborgerskap.

5. Skriveoppgaver. Du kan lære opp elevene i ordbruk spesielt benyttet i politikk og valg. De kan deretter bruke ordene i ulike skriveoppgaver. Her er det store muligheter for tverrfaglighet.

Mange av disse tipsene blir allerede benyttet i klasserom i dag. Det er mange dedikerte og dyktige lærere der ute, men selv de beste av oss trenger en vennlig påminnelse iblant.



Kritisk tenkning er et flott begrep, men forstår elevene våre hva det innebærer?⁷¹

Publisert 31. januar, 2020, i Utdanningsnytt

Vi slår ofte om oss med ord og begreper som har stor betydning, men som ikke nødvendigvis er så enkle å forklare. Kritisk tenkning er et slikt begrep. Når nye offentlige dokumenter blir satt ut i livet, som nye læreplaner, er disse ordene og begrepene spesielt fremtredende. Grunnen til det er at de skal favne store overordnede verdier og fremtidsvisjoner. Skal vi lære elevene å tenke kritisk må vi først lære dem hva begrepene innebærer, bokstavelig og overført.

I en NRK-sak på radioen 29.01. 2020, går NAV Kristiansand ut med et varsko. De opplever at brukerne deres ikke forstår innhold og budskap i korrespondansen de mottar. Ordene de ofte er usikre på er behov, vedtak, henhold til, ytelser, jamfør og økonomi, som de helst bare vil kalle penger. Man kan godt forstå brukernes frustrasjon i en vanskelig situasjon - har jeg rett på ytelse eller ikke? Et annet spørsmål er hvor dette stammer fra.

Vi skal være forsiktige med å overføre slike meldinger med at dette en gang har vært elever med et dårlig ordforråd. Det ville vært en tendensiøs påstand, og variablene er

⁷¹ Se også podcasten *Rekk opp hånda* fra februar 2020, der jeg snakker mer om dette temaet. <https://martinjohannessen.blogspot.com/2020/02/podcast-rekk-opp-handa-ep-80-kritisk.html>

for mange og usikre. Nyere resultater fra skoleforskning⁷² viser imidlertid at mangelen på grundig begreps- og ordforståelse kan omfatte mange, og det starter tidlig.

Innsikt i begreper og ord hviler på hvordan barn forstår det de leser. Leseforståelse dreier seg samtidig om hvor teknisk flinke elevene er til ordavkodning, og hvordan de lytter. I perioden der den første leseopplæringen pågår, fra 1. til 7. klasse, har barna en rask utvikling i leseforståelse. De lærer seg grunnleggende ordavkodning, noe som er helt avgjørende for senere lytteforståelse. Mangler på det området vil kunne gi en følgefeil i det videre skoleløpet.

Flere studier peker i tillegg på at eldre elever bedre forstår tekster skrevet på et hverdagsspråk enn fagspråk. Svært ofte forsøker de å relatere ord og begreper til deres egen hverdag og virkelighet. Det gjelder spesielt i litterære tekster der de med fagbegreper skal forklare innholdet, men også i sakprosaetekster der frekvensen av lavfrekvente ord er høy. Hvis de ikke forstår begrepenes betydning, vil de nødvendigvis ha problemer med å skille ut essensen i teksten.

Resultatene fra PISA-undersøkelser i lesing blir møtt med stort engasjement hver gang. Resultatene fra 2018 er ikke et unntak⁷³. Ifølge rapporten fra undersøkelsen, viser det seg at én av fem femtenåringer skårer på lavest nivå av leseforståelse. Guttene hele 26 prosent.

Tankekorset rundt ordene og begrepene nevnt i NRK, er at disse faktisk er svært relevante og virkelighetsnære for

⁷² Se en metaanalytisk tilnærming på ordforråd og senere leseferdigheter. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/ordforrad-i-forskolealder-og-senere-leseferdigheter--en-metaanalytisk-tilnarming/>

⁷³ Se denne og flere rapporter her <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2018/>

elevene våre. De har nemlig behov for tilrettelegging, omsorg og forståelse, de kan ha vedtak om både 3.12 og tilrettelegging til eksamen og de kan ha krav på ulike typer ytelser, som stipend og månedskort.

Dette forteller oss at vi lærere må fortsette å ha et bevisst forhold til bruken av fagbegreper og lavfrekvente ord i undervisningen. Språket er vårt viktigste redskap for å kommunisere og å tenke, og det meste av læringen skjer nettopp gjennom språket.



Med rett til å mestre – Lied-utvalgets fokus på dem som trenger det mest

Publisert 16. februar, 2020, i Lærerliv

Før jul 2019 leverte Liedutvalget hovedinnstillingen til kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner. Rapporten heter *Med rett til å mestre. Struktur og innhold i videregående opplæring*⁷⁴. Forslagene som fremmes kan bety mye for mange av våre elever.

Vi ser dem i gangene, elevene som av ulike årsaker ikke passer inn i støpeformen vi har konstruert. Konsekvensen er mangel på mestring, noe som utspiller seg på to måter i klasserommet. De er enten hyperaktiverte, lager lyd og vandrer, eller hypoaktiverte og er apatiske og ikke delta-gende.

I løpet av de siste tre årene har over 8000 elever gått ut av grunnskolen med under 30 grunnskolepoeng. Elevgruppa er svært utsatt, og selv om de har *rett* til videregående opplæring, er det over 50 prosent som ikke fullfører. Hva dette betyr for deltakelsen i arbeidslivet, demokratisk forståelse og medborgerskap, kan vi bare spekulere i.

Støpegodset strekker seg tilbake til 1974. Da kom den første *Lov om videregående opplæring*⁷⁵. Ideen var at den videregående skolen skulle bli en allsidig og felles skole for alle elever. Gymnas ble nå hetende videregående opplæring, og studiespesialisering og yrkesfag ble slått sammen til én skole.

⁷⁴ Se NOU 2019: 25 her <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-25/id2682947/>

⁷⁵ Se Lovdata her <https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/1974-06-21-55>

Med Reform 94 kom den lovbestemte retten til videregående opplæring. Der loven av 1974 innførte *plikt* til å planlegge plass for alle i skolen, ble det nå *pålagt* å skaffe plass til alle⁷⁶. De skulle føre elevene fram til oppnådd studie- eller yrkeskompetanse i løpet av tre til fem år. Det er en vesensforskjell med gode hensikter, men med tallene vi sitter på i dag, ser vi at ikke alle gode intensjoner gir god avkastning.

Kunnskapsløftet av 2006 er tuftet på de samme verdiene fra Reform 94, men nytt er at alle skal fullføre med grunnleggende ferdigheter tilpasset et samfunn i endring. I stortingsmeldingen «Kultur for læring» kan vi lese at «Lengden på grunnopplæringen skal fortsatt være 13 år med ti års obligatorisk grunnskole og tre års videregående opplæring.»⁷⁷ Problemet er bare at de med svake forutsetninger fra grunnskolen har vanskeligheter med å fullføre på den tilmalte tiden.

Tid og forutsetninger er nøkkelord i noen av mestringstil-takene Liedutvalget har sett nærmere på. Vi vet at elever har ulikt modningsnivå, og det er urealistisk å pålegge dem å arbeide i samme tempo. Ved å endre fra en tidsbegrenset rett til videregående opplæring, og til rett til å fullføre, åpner det mer for mestring enn tidsbegrensede rammer. Det er forslått at skoleåret deles inn i flere terminer underveis, og at elever som stryker, får tilpasset opplæringen til å ta faget på nytt. Mange av de 8000 vil bli fanget opp av dette grepet, noe som på sikt har en innvirkning på folkehelse og livsmestring.

⁷⁶ Se St.meld. nr 32 (1998-99). *Videregående opplæring*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-32-1998-99/id192308/?ch=1>

⁷⁷ Se Meld. st. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004/id404433/?ch=1>.

Utvalget vil også styrke opplæringen ved starten av den videregående opplæringen. For å bedre forutsetningene, foreslår man obligatoriske grunnkurs i norsk, matematikk og engelsk. Dette skal bygge bro inn til den ordinære opplæringa i fagene. Dette kan gjøre at de som befinner seg i den mest sårbare gruppen, opplever mestring og faglig kompetanse til å gjennomføre den videregående opplæringen, enten med fullført studie- eller yrkeskompetanse.

Det er ingen tvil om at dette er et tydelig signal om å ta de sårbare seriøst. Følelsen av ikke å mestre hverdagen vet vi er ødeleggende på kort og lang sikt. For å hindre utenforskap og polarisering, bør alle bli gitt muligheten til å delta og å forme samfunnet de er på vei inn i. Men for at dette skal virkeliggjøres må de også oppleve at de mestrer fagene, livet og kravene fra samfunnet.



Fem grunner til at sjakk er bra for livsmestring og kritisk tenkning

Publisert 14. april, 2021, i Lærertilv

Sjakk har de siste årene blitt mainstream i mediene. Vi hei-er på Magnus Carlsen og Beth Harmon⁷⁸, og tiden virker moden for mer systematisk fokus på sjakk i skolen. Det vil gi elevene mulighet til kritisk tenkning og å opparbeide en evne til å mestre livet som kommer.

Psykologen Margaret Mead skrev en gang at vi må lære elevene *hvordan* de skal tenke, ikke *hva*. I det ligger evnen til å ta sunne avgjørelser. Dette gjelder ikke bare for å bli bedre faglig, men for også for livsmestring og kritisk tenkning. På samme måte som i matematikk, er dette ferdigheter som kan øves på gjennom å spille sjakk.

Sjakk og akademiske prestasjoner har klare paralleller. I en studie fra 2014 fant forskere ut elever som fikk opplæring i sjakk, mestret skolefag vesentlig bedre⁷⁹. De hadde også bedre romforståelse og større oppmerksomhet for ikke-verbal kommunikasjon.

Yvonne Tangelder fra skolesjakken skriver at når du spiller sjakk, «[...] øver du på å *lage en plan*. Du må huske planen og trener *arbeidsminnet* ditt. Du forsøker å implementere planen din gjennom *målrettet atferd*, men sjansen er stor for at du må være *fleksibel* fordi motstanderen din forkludrer planene dine. Da blir *følelsesreguleringen* din satt på

⁷⁸ Se Wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/Beth_Harmon

⁷⁹ Se W. M. Bart her <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4126200/#B15>

prøve.»⁸⁰. Det betyr at spilleren må reflektere over hva som kan skje og hvorfor partiet gikk bra eller dårlig.

Sjakk handler nemlig egentlig ikke om konger og dronninger, men om strategisk og kritisk tenking. Det betyr å forutse konsekvenser og veie avgjørelser mot hverandre. Det som gjør sjakk godt i skolen er koblingen mellom lek, læring og utfordringer.

Kritisk tenkning dreier seg dypest sett om utfordringer. I møte med et problem må man vurdere, prøve ut ulike løsninger og deretter gå for den løsningen som er best ut fra ønsket effekt. Det er derfor spesielt viktig å opparbeide seg kunnskap om *hvordan* man skal tenke for å løse ulike problemer som kan oppstå.

Dette kan kobles sammen med læring for livet. I læreplanen kan vi lese at «[...] Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv.» Elevene skal lære seg å håndtere medgang og motgang, og på best mulig måte løse praktiske og personlige utfordringer. Dette er gode ferdigheter å ha, og sjakk kan hjelpe til med å virkeliggjøre dem. De fem punktene er:

- **Hvordan én avgjørelse har en innvirkning på en annen**

I sjakk er det 400 mulige posisjoner etter at hver spiller har trukket ett trekk hver. Etter to trekk 72.084 og etter tre litt over ni millioner. Å beregne dette er umulig. Løsningen er å undersøke for hva slags innvirkning det neste trekket vil få for framtiden. Elever får og tar slike valg daglig i klasserom,

⁸⁰ Se mer om sjakk og kognitive funksjoner her <https://skolesjakken.no/yonne-om-sjakk-og-kognitive-funksjoner/>

og de kommer til å ta dem senere i livet. Da må de lære *hvordan* de skal møte valgene.

- **Å lære gjennom gode og dårlige valg**

Livet er fullt av tøffe valg. De fleste elevene trenger ikke å ta valg der livet står på spill, men desto viktigere er det å lære seg å håndtere det under trygge omgivelser i klasserommet. I Sjakk må du ha et forhold til tøffe avgjørelser, du må ta et trekk du vet kan gi deg seier eller tap. Da er det viktig at man har vurdert de valgene man har, i tillegg til å analysere hvorfor du vant eller tapte.

- **Noen ganger må du ofre noe**

I sjakk kan være taktisk lurt å ofre en brikke for en fordelaktig posisjon på brettet. Det kalles offerspill. Om du vinner på grunn av dette, har du gjort et riktig offer. Vi mennesker har det på samme måte, og noen ganger livet må vi ofre noe for å få det bedre. Hvis elevene lærer seg strategien med å ofre, vil de fokusere på det som er viktig for å nå målene sine.

- **Å ta mulighetene når de byr seg**

Når en god mulighet i sjakk byr seg, tar du den uten å tenke deg om. Fordi du kjenner strategien og mønsteret som har oppstått, vet du at dette er en potensiell god mulighet. Dette er noe elever også må ha en forståelse for. Det handler ikke bare om å være på rett sted til rett tid, men å vite at du faktisk er det. Ser du ikke muligheten som ligger foran deg, vil den passere.

- **Lekens læring**

Sjakk skaper kognitive utfordringer, og er samtidig morsomt. De aller fleste blir engasjert uten å vite at de faktisk

lærer noe. Vi bruker mange digitale hjelpemidler i skolen i dag som er lekbasert, som Kahoot og i noen tilfeller Mine Craft, og sjakk vil være et godt tilskudd. Lek er styrt av en indre motivasjon, og sammen med læring vil det skape et lystbetont arbeidsmiljø, som også er inkluderende og sosialt.

Alle har noe å lære av å tenke seg om to ganger før man iverksetter noe, om det er en hissig kommentar på nett eller noe annet. Kan vi lære elevene dette i trygge omgivelser i klasserommet, er dette ferdigheter som kan ha en stor innvirkning nå og senere i livet.



Dette partiet ble angivelig spilt på Café de la Regence i Paris på midten av 1700-tallet, og det er svart sin tur. Hvem tror du ligger best an til å vinne? Hvis du tror du har svaret, trykk på lenken⁸¹, men gi deg selv minst fem minutter på å veie mulighetene mot hverandre.



⁸¹ Se Legalls mate. <https://www.chess.com/article/view/legals-mate>

Sommer og læring er en god kombinasjon

Publisert 16. juli, 2019, i Lærertilv

Fellesferien er offisielt i gang. Dette er tiden på året da Norge på et kollektivt nivå lar humla suse. Tanken på et nytt skoleår er hos mange lærere og elever begravet langt under strandpledd og lag med solkrem.

Sommeren kan likevel inneholde fag, læring og undervisning, og dette trenger nødvendigvis ikke å bli sett på som hverken straff eller et slit. Det er en kjent sak at studenter benytter sommeren til å lese seg opp på kommende semester. De gjør det av fri vilje og i sitt eget tempo. Det er en behagelig ro over Blindern, og sikkert andre universiteter, om sommeren. Universitetsbiblioteket er åpent, og på de mange grøntanleggene på campus, ligger det folk med pledd, pensumbøker og solbriller.

Osloskolen har sitt eget opplegg. Initiativet heter Sommerskolen, og er gratis for alle barn og unge bosatt i Oslo, fra 1.-10. trinn og videregående opplæring. Med oppstart i 2006, kan Utdanningsetaten i år tilby 72 forskjellige kurs ved 48 ulike kurssteder rundt i byen.

Formålet, skriver de på hjemmesidene, er at alle «... skal lære noe nytt, møte faglige utfordringer og få gode opplevelser i et trygt og sosialt miljø.»⁸²

Da jeg ønsket elevene mine god sommer rett før ferien, minnet jeg dem på tilbudet fra Osloskolen. Tidligere på våren, og før fristen for påmelding gikk ut, hadde jeg stjålet noen timer fra faget Utdanningsvalg for å promotere Som-

⁸² se <https://sommerskolenoslo.no/>

merskolen. Entusiastisk viste jeg videoer og fortalte om kurs i programmering, animasjon og foto/video. Jeg forsøkte å selge inn sommerskole ved å ta frem det tunge skytset først, altså det som var mest morsomt og mest interessant, men jeg merket meg at elevene hørte på med bare et halvt øre.

Jeg forsøkte å appellere til logos: «Hva med å holde noen av fagene deres vedlike, så møter dere ved skolestart sterkere enn da dere forsvant ut i juni?» Sommerskolen har nemlig også mer fagrettede kurs, og kombinasjonen fag og læring utenfor klasserommet har i flere studier vist seg å være fruktbar. Jeg så øynene begynte å glippe, og noen kvalte et gjesp. Enkelt hadde til og med lagt hodet på pulsten og lukket øynene, utvilsomt i en dagdrøm om den nært forestående sommerferien.

Sist appellerte jeg til patos ved å fortelle om hvor bra det kunne være for nyankomne flyktninger å lære seg norsk, og samtidig være sammen med flotte ungdommer som dem. Noen så på klokka, blikk flakket, og jeg ønsket dem istedenfor god sommer.

I ettertid har jeg tenkt på hvorfor elevene viste så liten interesse. En grunn handler grunnleggende nok om at sommeren skal bestå av fri, ikke skole. Hvis de må gå på skolen om sommeren, kan det forstås som om at de ikke har jobbet godt nok i året som var. Det stemmer ikke. Jeg forstår også at oppdateringer på Instagram og Facebook fra Sommerskolen ikke er det samme som fra skjærgården på Sørlandet eller i syden.

Neste år skal jeg derfor begynne å så frøet tidligere. Kanskje skal jeg adoptere noen av kursene selv, som for eksempel ved å ha en «forskningsuke» i skolegården, der jeg i samarbeid med andre fag og lærere, tar med klasserommet ut i naturen. Det er kun fantasien som setter grenser, og det

er nettopp det Sommerskolen er et produkt av - fag, fantasi
og formidlingsglede.



Kapittel 3 - Klasserommet



Klasserommet betyr noe helt eget for de fleste. Gjennom hele grunnskolen og videregående opplæring, yrkesfaglig og studieforberedende, tilbringer elever i snitt nesten en firedel av sitt våkne døgn i et klasserom. I tretten år er dette det viktigste rommet til elevene fra de er 6 til de er 19 år gamle, og hvis man i begge ender av grunnopplæringen legger til barnehage og høyere utdanning, blir det mange år til der kunnskap skal formidles og foredles, og deretter skal det forenes med annen kunnskap i og om samfunnet.

Skolen befinner seg i en slags hermeneutisk sirkel der de ulike delene av opplæringen må tolkes og tilrettelegges samfunnet som helhet⁸³, noe som igjen fører kunnskap tilbake til klasserommet i en evigvarende sirkulær bevegelse. Klasserommet er nemlig et samfunn i miniatyr. Her skal

⁸³ Se Hermeneutikk, <https://snl.no/hermeneutikk>.

elevene dannes og utdannes til å bli trygge og kunnskapsrike medborgere, som skyver seg selv og dem rundt seg framover, til det beste for kollektivet vi alle er en del av.

Demokratiopplæring er sentralt i opplæringen, og den starter tidlig. Allerede i barnehagen⁸⁴ skal barn lære og oppleve respekt for menneskeverdet og mangfoldet, være inkludert i et fellesskap og bli anerkjent som et individ med sin egen åndsfrihet og stemme. Når barna starter i første klasse, blir opplæringen mer strukturert, og fra andre klasse er det egne kompetansemål om demokratiske prosesser, menneskerettigheter, ytringsfrihet og betydningen av valg.

Det er mange grunner til at opplæring om demokrati starter tidlig. For det første står det nedfelt i opplæringsloven. I formålsparagrafen står det at opplæringa skal bygge på menneskeverd, solidaritet, likeverd og likestilling som fremmer demokratiet⁸⁵.

Omsatt til skolens verdigrunnlag, er demokrati og medvirkning et viktig element i læreplanverkets overordnede del⁸⁶. I klasserommet skal elevene på en trygg måte lære og aktivt oppleve grunnleggende demokratiske verdier, som tros- og ytringsfrihet, frie valg, gjensidig respekt og toleranse; kort sagt et demokrati i praksis.

En annen grunn er å være en motvekt til diskriminering og fordommer i et samfunn der konspirasjonsteorier og rasisme er lett tilgjengelig på internett. Vi har hatt tre terror-

⁸⁴ Se Rammeplan for barnehagen. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/verdigrunnlag/demokrati/>

⁸⁵ Se Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen, kapittel 1, §1-1. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

⁸⁶ Se Demokrati og medvirkning, kapittel 1.6 i Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/>

anslag i Norge i nyere tid, 22. juli, i Bærum og Rosenkrantz gate i Oslo utenfor det skeive utestedet London. Gjerningsmennene har alle gått på norsk skole og har hatt undervisning i og om norske verdier. Likevel ble de radikalisert, og har til sammen tatt 80 menneskeliv.

Tidlig demokratiopplæring kan være med på å hindre utenforskap og ekstremisme, og derfor er det så viktig å starte tidlig. Hvis mennesker føler seg verdsatt av samfunnet de er en del av, er det også naturlig å ville bevare det og gjøre det bedre. I dette kapitlet har jeg skrevet to tekster om nettopp terror, og hvor viktig det er å ha dette inn i undervisningen så tidlig som mulig (se artiklene «Stå opp og endre verda - hvordan undervise i og om 22. juli» på side 116 og «Med terror på timeplanen» på side 120).

«Skolen befinner seg i en slags hermeneutisk sirkel der de ulike delene av opplæringen må tolkes og tilrettelegges samfunnet som helhet, som igjen fører kunnskap tilbake til klasserommet i en evigvarende sirkulær bevegelse.»

Klasseledelse handler om hvordan læreren tilrettelegger og bidrar til at elever får faglig, sosial og emosjonell læring og utvikling i klasserommet⁸⁷. I dette rommet skal vi som underviser ha et godt øye til enkeltelever, samtidig som vi også har et overordnet blikk på klassen og hvordan miljøet til enhver tid er tilpasset faglig og sosialt for alle. Det er en vanskelig oppgave, men ikke umulig.

⁸⁷ Se klasseledelse. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/#a154036>

Det handler om å etablere et trygt læringsmiljø, preget av demokratiske verdier, forutsigbarhet og en åpen og konstruktiv dialogrelasjon⁸⁸. Hvis klassemiljøet er trygt, vil det være støttende til alle former for helklassesdiskusjoner, og det vil heller ikke være farlig å ytre meninger som er upopulære. Det er demokrati i praksis, og da må læreren være åpen for dialogisk undervisning i klasserommet.

Det som kjennetegner et dialogbevisst klasserom, er åpenhet og oppfordring til å bidra i klassesamtalen. Elevene blir oppmuntret til å tenke selv, og deres bidrag i samtalen er med på å skape et trygt og faglig fellesskap. Gjennom dialogen utvikler elevene empati for andres meninger og følelser, den er sosialt utjevnende, og den bidrar til økt samarbeid mellom elever. Ifølge flere studier på dialogbevisste klasserom blir elevene også bedre på kritisk tenkning og problemløsning⁸⁹.

Dessverre er det også mange som har dårlige opplevelser når de skal beskrive hendelser fra klasserommet. Hvert år blir elever mobbet i den grad at de ikke orker å delta i vanlig undervisning. Ifølge opplæringsloven, har alle elever «[...] rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø, som fremjar helse, trivsel og læring»⁹⁰, men det betyr ikke at alle klasserom er trygge.

⁸⁸ Se Undervisning og tilpasset opplæring, kap. 3.2 i Overordnet del: prinsipper for skolens praksis. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>

⁸⁹ Se FIKS-Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen. <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/elevaktive-arbeidsformer/dialog-i-klasserommet/>

⁹⁰ Se §9A-2 i Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>
KAPITTEL 11#%C2%A79a-2

Skolevegring er et stort problem for individet selv og for samfunnet de er en del av. I ytterste konsekvens er det et demokratisk problem, siden disse elevene ikke får tilgang til demokratiske verdier og prinsipper. I klasserommet ligger både løsningen og problemet, siden det er der mobbing ofte blir synlig.

Mobbing må arbeides med fra innsiden og ut. Lærere må derfor i klasserommet ha undervisning som fremmer tilhørighet og inkludering, som gjennom et godt klassemiljø er en kultur om å gjøre hverandre gode, ikke omvendt. Det vil være forebyggende mot mobbing, ha en innvirkning på skolevegring og er i prinsippet demokratiopplæring i praksis⁹¹.



Alle tekstene i dette kapitlet dreier seg om klasserommet, enten sett fra lærernes ståsted eller fra elevenes, fra de ulike fagenes innhold og implikasjonene opplæringen kan ha individuelt og kollektivt. Jeg har skrevet om digitale klasserom og mobilbruk, livsmestring, musikk, kunnskap om frykt, 22. juli og terror. Hele tiden har jeg hatt fokus på hvordan disse temaene kan behandles på en god, verdig og lærerik måte i et klasserom med en heterogen elevdemografi.

Den første teksten i dette kapitlet «Lengre tekster og romaner er en utopi når mobiler florerer i klasserommet» ble utgitt i Utdanningsnytt juli 2022. Den handler om hvordan det nye læreplanverket er utformet med tanke på lesing for glede når klasserommet er fullt av mobiltelefoner og andre distraksjoner. Fokus er vår tids mest verdifulle handelsvare,

⁹¹ Se «Slik kan lærere forebygge mobbing». <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2021/slik-kan-larere-forebygge-mobbing/>

og det pågår en kamp om å oppmerksomheten i klasserommet. For å internalisere kunnskap i langtidsmminnet, kan ikke undervisningen bli avbrutt av digitale distraksjoner. Med mobiltelefoner i klasserommet kan det være et problem.

I tekst nummer to, som heter «Det viktigste i UTV-faget er ikke valg av studieretning», har jeg sett nærmere på det litt ubestemmelige faget Utdanningsvalg og den nære forbindelsen det har til livsmestring, som er et av tre tverrfaglige emner. Her har jeg undersøkt fagets hensikt og resultatene siden innføringen i LK06 Kunnskapsløftet. Jeg har benyttet statistikk fra SSB og rapporter fra NIFU - Nordisk institutt av innovasjon, forskning og utdanning. Deretter har jeg penslet ut tre grunner til at resultatene fra undersøkelsene ikke har truffet målene med faget, og heller foreslått sterke fokus på tverrfaglighet.

Den tredje teksten berører det praktisk-estetiske faget musikk, relevansen og innvirkningen det har på teoretiske fag. Den heter «Musikk kan styrke forståelse for teoretiske fag». Jeg har benyttet store studier på musikk og kognisjon fra nasjonale og internasjonale forfattere for å belyse påvirkning på hjernen. Ifølge flere funn har musikk en sentral plass og stor verdi mot teoritunge fag, som norsk, naturfag, matematikk. Jeg har også trukket veksler fra egne minner og følelser omkring musikk, i tillegg til hva læreplanverket sier om kreativitet og skaperglede.

Tekst nummer fire heter «Kunnskap om frykt kan få flere elever til å rekke opp hånda», og har et allmenngyldig tema, nemlig frykt. Fra anerkjent forskning på følelshåndtering, i tillegg til egne opplevelser, har jeg sett på hvordan undervisning om fryktreaksjoner kan dempe frykten for å snakke i forsamlinger. Klasserommet er et øvingsrom, og jeg har foreslått ulike metoder til bruk i klasse-

rommet. Deretter hvilke positive resultater dette kan ha for den enkelte eleven, som ikke å benytte unngåelsesstrategier og metakognisjon til hvordan løse muntlige presentasjoner i framtiden.

Den femte teksten har gått inn i problematikken rundt ekstremisme og hendelsene 22. juli, og heter «Stå opp og endre verda - Hvordan undervise i og om 22. juli». Jeg har fulgt debatten om å trekke Utøya inn i klasserommet fra før Fagfornyelsen, og egne beskrivelser av undervisning i tematikken i etterkant. Her reflekterer jeg rundt hvordan undervisningen kan gjøres relevant for ungdommer som ikke har egne minner om hendelsene. Jeg har også refleksjoner fra et besøk på Utøya september 2021 med meg i teksten, i tillegg til å se nærmere på bruken av et dikt av Frode Grytten skrevet i 2011 noen uker etter terroranslaget.

Den siste teksten i dette kapitlet heter «Med terror på timeplanen» og handler om terrorisme, og at kunnskap om dette må inn i læreplanene. Her har jeg fulgt debatten fra 2018 og sett på høringsdokumenter. Jeg har også benyttet forskningsrapporter og studier for å belyse hensikten med å ha terror på timeplanen. Det har vært sentralt å se på demokratiopplæring og tanken om medborgerskap inn mot konkrete terrorhandlinger, som 22. juli og Al-Noor Islamic Centre i Bærum. Terrorhandlingen utenfor London pub i Oslo i juli 2022, er ikke med fordi teksten ble opprinnelig publisert før hendelsen. Aller sist har jeg undersøkt hva lærere og elever har uttalt seg om når det gjelder å få dette inn i klasserommet.



Lengre tekster og romaner er en utopi når mobiler florerer i klasserommet

Publisert 12. juli, 2022, i Utdanningsnytt

Det har gått to år siden Fagfornyelsen LK20 startet implementeringen i skolen. I norskfaget skal lesing for glede vektlegges mer enn tidligere, og fokuset er rettet mot lengre fagartikler og romaner. Intensjonen er god, men også utopisk med tanke på hvor infiltrert skolehverdagen er av dopamin skapt av internett og mobilbruk. Skal leseglede og utholdenhet til lengre tekster bli realisert, må telefonene låses inn.

Fagfornyelsen er en god reform for norskfaget. Ikke bare har ungdomsskolen fått en oppdatert læreplan, men den er også mer rettet mot lesing for lesingens skyld. Norskfaget skal gi elevene «[...] litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende» (Udir, 2019). Det må sies å være et stort løft fra LK06s instrumentelle tilnærming, der elevene skulle lese «[...] systematisk med lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen» (Udir, 2013). Ikke akkurat en setning som innbyr til leseglede.

Prinsippet om leseglede er inspirert fra Mønsterplanen for Grunnskolen fra 1974, kjent som M74. Der står det at det viktigste ved litteraturundervisningen må være «[...] å la elevene velge stoff som kan skape leseinteresse og -glede. Hovedvekten må legges på elevenes oppleving av litteraturen: kunnskaper og ferdigheter må komme i annen rekke»⁹². Dette er direkte overført til et kompetansemål i

⁹² Se Mønsterplan side 106-107. <https://www.nb.no/nbsok/nb/27717cff-b91e04bca5ed6b5f90ec1034?lang=no#107>

norsk på 4. trinn som sier at elevene skal «[...] velge bøker fra bibliotek ut fra egne interesser og leseferdigheter»⁹³.

I en Open Access-utgivelse fra 2020, skriver Jonas Bakken om estetisk lesing og leseglede⁹⁴. Begrepet er hentet fra litteraturforskeren Louise M. Rosenblatt, og hun skiller mellom to ulike lese måter. Den efferente måten peker på den informasjon vi kan kryste ut fra teksten på en systematisk og objektiv måte. En estetisk lese måte derimot, har å gjøre med gleden vi oppnår ved å lese for lesingens skyld. På den annen side må bøker faktisk leses for å oppleves, og konkurransen med skjermen er tøff.

De fleste lærere hyller lesegledeprinsippet i LK20. Vi ønsker flere romaner og færre utdrag, og vi ønsker at elevene selv skal velge boka de har lyst til å lese. Flaskehalsen er den praktiske gjennomføringen i klasserommet. Det er nemlig en utopi at elever som leser mye på skjerm og har mobiltelefoner lett tilgjengelige, skal ha utholdenhet og god nok fokus til å lese lengre tekster og romaner. Det krever for mye, det er for mange distraksjoner.

Bjørnstjerne Bjørnsons stykke *Over Ævne I* fra 1883 handler også om utopier⁹⁵. Presten Adolf Sang mener kristendommens mirakuløse kraft skal frelse kona Klara fra sykdommen. Sang er i utgangspunktet et fromt og godt menneske, men da kona likevel dør, mister han selv både troen og livet. Det Bjørnson ønsket å belyse er den logiske bristen

⁹³ Se kompetansemål og vurdering etter 4. trinn. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv109>

⁹⁴ Se side 253pp. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/9788215040066-2020-11>

⁹⁵ Se side 93. https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2010011413001?page=193

i den kristne teorien, og menneskets tendens til å ville strekke seg utover sine begrensninger.

Adolf Sang har en viss sammelingning med LK20. Begge har de beste intensjoner og er rettet mot mot noe større enn seg selv. I skolen finnes det nemlig ikke noe mer hellig enn et læreplanverk, og på samme måte som hos Klara, er det et edelt budskapet som skal mottas. Det er ikke uten problemer, noe som blir tydelig i samtalen mellom kollegaen Pastor Bratt og Sangs datter Rakel. Her kommer vi, sier Bratt «[...] tumblende ud af en tusenårs tåge - og skal til at frelse verden», men istedet farer vi «[...] ind i utopier og ud i det grænseløse»⁹⁶.

Problemet er ikke LK20 eller intensjonen bak. Problemet er hvordan digitale hjelpemidler fragmenterer fokuset vi trenger til å lese lengre tekster og romaner. Og dette har en grenseløs innvirkning, som Bjørnson nevner, fordi internett og mobiltelefoni har endret måten vi tilegner oss informasjon. I følge en studie fra Harward, husker vi oftere *hvor* vi har hentet informasjonen enn *hva* informasjonen inneholder⁹⁷. Nå er vi så vant til at alt vi trenger finnes et tastetrykk unna, og det har gjort oss mindre fokusert og mer rastløse og irriterte.

Jeg merker det selv. Irritasjonen over forfattere av fagar tikler som ikke kommer til poenget tidlig nok. Hvis jeg ikke allerede i innledningen blir presentert for hva dette handler om, skumleser jeg raskt resten av teksten. Når jeg snakker med noen som drøvtygger formuleringer, er det bare ren viljestyrke og respekt som hindrer meg i å avbryte med

⁹⁶ Se side 137.

⁹⁷ Se *Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips*. [https://scholar.harvard.edu/files/dwegner/files/sparrow et al. 2011.pdf](https://scholar.harvard.edu/files/dwegner/files/sparrow%20et%20al.%202011.pdf)

kommentarer som «Jada, jeg har skjønt det, men så skal du - hva?». Internett har altså ikke bare endret hvordan jeg leser, men også hvordan jeg kommuniserer med andre i det daglige. Grunnen til det er dopamin.

Internett gir oss påfyll av dopamin gjennom dagen. Tidligere i menneskets evolusjonshistorie, var mat med høyt innhold av karbohydrater det som trigget belønningssentret i hjernen. Nå er det digitale tilbakemeldinger. Dopamin er et signalstoff som gir økt fokus mot en aktivitet som skaper velvære. Det gir oss motivasjon til å fortsette med aktiviteten, og fungerer etter hvert på samme måte som avhengighet til narkotika, alkohol og nikotin.

Psykiater Anders Hansen skriver om hvordan ungdommer er mest utsatt. I boka *Skjermhjernen* skriver han at dopaminnivåene er høyest når man er i tenårene⁹⁸. Det betyr at ungdomsskoleelever er de som lettest lar seg påvirke av fokuset dopaminet retter seg mot, som er den skjermen de har framfor seg⁹⁹. I en undersøkelse fra 2021 av ungdommer i alderen 13-15 år, viser undersøkelser at 93 prosent har sosiale medier på telefonen sin, og hele 97 prosent har internett på telefonen¹⁰⁰.

Mye skjermbruk har også andre innvirkninger. Arbeidsminnet blir begrenset av forstyrrelser, og hver gang vi blir avbrutt svekkes konsentrasjonen og muligheten for dybdelæring. Det oppstår et vakuum i kunnskapsinnlæringen - *attention residue* - og det kreves ekstra ressurser å finne tilbake til der man slapp før avbrytelsen. For at det man lærer

⁹⁸ Se *Skjermhjernen* (2020). <https://issuu.com/cappelendamm/docs/skjermhjernen-anders-hansen>

⁹⁹ Se side 114 i *Skjermhjernen*.

¹⁰⁰ Se Norsk mediebarometer. <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/attachment/452390?ts=17ddc9dbda8>

skal konsolideres i langtidsmminnet, må man fortelle hjernen at det er viktig. Og da må man ha fokus på arbeidet over tid uten avbrudd¹⁰¹. Det er nok dessverre umulig i løpet av en skoletime hvis det er mange avbrytelser.

I en forskningsrapport fra Universitetet i Chicago brukes begrepet *Brain Drain*¹⁰². I undersøkelsen fikk over fem hundre studenter testet hukommelsen. Én gruppe fikk ha mobiltelefonen på lydløs framfor seg, én gruppe fikk ha den i lomma og den siste gruppa fikk telefonen låst inn i et skap utenfor klasserommet. Det viste seg at de som hadde den i lomma og lydløst på bordet framfor seg, skåret like dårlig. Det eneste som ga gode resultater var å låse den inn i et annet rom.

LK20 har en fin formulering for underveisvurdering i norskfaget. Læreren skal » [...] legge til rette for at elevene utvikler utholdenhet i lesing av lengre tekster og i utforskende arbeid med faglige problemstillinger»¹⁰³. Skal vi få til det er det ikke bare valg av egen bok og lystlesing som må til. Mobiltelefoner må fjernes helt fra klasserommet, det er den viktigste tilretteleggingen. Det kommer til å bli en kamp fra foreldre og elever, men hva er egentlig viktigst - friheten til å ha telefonen tilgjengelig eller å få en fullverdig opplæring basert på glede og kunnskap?



¹⁰¹ Se side 63 i *Skjermhjernen*.

¹⁰² Se *Brain Drain: The Mere Presence of One's Own Smartphone Reduces Available Cognitive Capacity*. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/full/10.1086/691462>

¹⁰³ Se Kompetansemål og vurdering - underveisvurdering. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111>

Det viktigste i UTV-faget er ikke valg av studieretning

Publisert 24. april, 2022, i Utdanningsnytt

Faget Utdanningsvalg kom inn på ungdomstrinnet med Kunnskapsløftet. Intensjonen var å brolegge avstanden mellom grunnskole og videregående opplæring, som igjen skulle minimere kostnadene ved feilvalg og frafall. Resultatene til nå er imidlertid svake. Elever som sliter trenger ikke opplæring om ulike studieretninger og CV-skriving, men å føle tilhørighet til samfunnet de er på vei inn i. Den virkelige broleggingen ligger i å heve fagets status gjennom økt timeantall og et fokus på livsmestring.

Faget har lenge blitt oppfattet som svevende av elever og lærere. Det er ikke så rart. I en rapport fra NIFU¹⁰⁴, melder lærere i grunnskolen og på videregående om usikkerhet knyttet til intensjonen faget opprinnelig skulle ha, noe tallene også støtter. Prosentandelen som fullfører videregående på normert tid har nemlig vært stabil i perioden 2007 til 2016¹⁰⁵. Økningen av fullføringsprosenten fra 2016¹⁰⁶ derimot, skyldes mest sannsynlig innføring av fraværsgrensa samme år, ikke at faget plutselig ga resultater.

En grunn til at faget virker lite relevant er statusen det har i skolen. Status blir som kjent mer prioritert, og fag- og timefordeling vektlegger de tyngre, teoretiske fagene som norsk, matematikk, samfunnsfag og naturfag. Til forskjell

¹⁰⁴ Se Udir/NIFU https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/nifu_utdanningsvalg.pdf

¹⁰⁵ Se SSB <https://www.ssb.no/statbank/table/12971/tableViewLayout1/>

¹⁰⁶ Se SSB <https://www.ssb.no/statbank/table/12971/tableViewLayout1/>

fra norsk, som har 398 timer fordelt på tre år på ungdomsskolen, har UTV-faget 110. Det er ikke mange minuttene i løpet av en uke. Det er elevene det går utover når faget har status som skolens bøttekott.

En annen grunn er vurderingspraksisen. Faget skal ikke karaktersettes, kun bestått eller ikke bestått, noe som gjør at det ikke blir prioritert med hverken tid eller diskusjon med profesjonsfellesskapet. Resultatet er at hver enkelt lærer får en buffer i skolehverdagen til forefallende arbeid, som å forberede til prøver, lekser, utfylling av skjemaer, presentasjoner til foreldremøter eller lignende. Enten vi vil eller ikke, mangel på vurdering i et fag sender signaler om at dette ikke er et viktig fag.

En tredje grunn har vært læreboksituasjonen. Tidligere var pensum i faget henvist til små hefter, der fokuset utelukkende handlet om karrierevalg. I NIFU-rapporten blir dette nevnt, og mange «[...] opplevde at det var mye gjen-takelser i heftet. Lærerne påpekte også at dette heftet kunne stille litt for høye krav til selvrefleksjon, spesielt i forhold til de svakeste elevene»¹⁰⁷. Nå derimot har lærebokforfattere i større grad forankret lærestoffet i livsmestring, medborgerskap og identitetsutvikling med utgangspunkt i Fagfornyelsen. Det er en start, men det er fortsatt et stykke igjen til statusheving i skolen.

Med Fagfornyelsen har faget fått et bredere og dypere utgangspunkt, blant annet med innføring av kjerneelementer og tverrfaglighet. I læreplanverket står det at elevene skal [...] utvikle sin identitet gjennom å delta i et inkluderende og mangfoldig fellesskap som balanserer individuelle øns-

¹⁰⁷ Se side 77.

ker og fellesskapets verdier»¹⁰⁸. På et bedre grunnlag enn tidligere, er faget nå rettet mot hele eleven, ikke bare valget av utdanning og videre opplæring.

De tverrfaglige emnene skal ta sikte på samfunnsutfordringer. Emnene er løstrevet fra fag, og skal utforske dagens og morgendagens utfordringer. Frafall fra videregående opplæring må i høyeste grad kalles en utfordring med store samfunnsmessige og personlige ringvirkninger. Det betyr at vi må starte med utfordringene og bevege oss mot konkrete oppgaver som CV-skriving og valg av studieretning, ikke motsatt.

Emnet folkehelse og livsmestring nevnes spesifikt som relevant i faget Utdanningsvalg. Det er ikke uten grunn. På tvers av fag skal elever utforske metoder til å håndtere motgang og medgang på en måte som gir mening for eleven. De skal forberedes på videre opplæring og senere arbeidsliv ved å «[...] utvikle et positivt selvbilde og en trygg identitet.»¹⁰⁹. En trygg Identitet og et verdsatt selvbilde er helt sentralt for all opplæring i skolen.

Trygge elever gjør nemlig bedre og mer fornuftige valg. Det er vanskelig å velge noe som helst hvis utgangspunktet er dårlig og hverdagen uforutsigbar. Mange ungdommer opplever ulike typer angst, en uholdbar hjemmesituasjon, kroppspress og stress. I en undersøkelse fra 2017¹¹⁰ viser at

¹⁰⁸ Se Overordnet del - Verdier og prinsipper for grunnopplæringen kapittel 2.5.

¹⁰⁹ Se Overordnet del - Verdier og prinsipper for grunnopplæringen kapittel 2.5.1.

¹¹⁰ Se Ungdata-nasjonale resultater 2017. <https://oda.oslomet.no/oda-xmloi/bitstream/handle/20.500.12199/5117/Opprettet-Ungdata-rapport-2017-4-august-2017-web-utg-med-omslag.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

3 av 10 elever på ungdomstrinnet har selvrapportert om psykiske plager, på videregående melder halvparten om det samme. Elever som sliter vil sjeldent klare å ta de gode valgene.

Vi må få elever til å føle tilhørighet til samfunnet de er på vei inn i. Det er den virkelige broleggingen. Fokuset i faget må derfor være livsmestring, medborgerskap og identitetsbygging, valg av utdanning og karriere kommer senere. Faget Utdanningsvalg må gis økt status, tid fra skoleledere og flere ressurser, gjerne eksterne, til profesjonsfellesskapet. For å få til det, må timeantallet økes i læreplanverket. Det vil ha en innvirkning på skolevegring nå og vil hindre frafall i opplæringen senere.



Musikk kan styrke forståelsen for teoretiske fag

Publisert 3. januar, 2022, i Lærerliv

Musikk som uttrykksform overskrider språk, kulturforskjeller og tid. Rytme og melodi retter seg mot noe iboende i oss alle, uavhengig om vi har hørt det som spilles eller ikke. Musikk på timeplanen handler ikke bare om kreativ skaperkraft, samhandling og kulturforståelse, men også noe som kan styrke analytisk tenkning og hukommelse i de teoretiske fagene.

Vi har alle vært på konsert. Vi lar oss rive med av følelser og smiler ekstatisk til ukjente personer rundt oss. Slik har det vært i tusenvis av år. De gamle grekerne visste dette da de tonesatte dikt med instrumentet lyre, og i samme øyeblikk oppfant lyrikk. Det handler om å forsterke et budskap gjennom melodi og rytme, og det er akkurat denne kombinasjonens innvirkning på hjernen som er fordelaktig i møte med teoretiske fag.

Musikk har en inngripende effekt på hele hjernen. Det limbiske systemet som styrer følelser og drifter, blir kraftig aktivert når vi lytter til musikk vi liker. Vi blir glade og åpne for nye ting, enten det er bekjentskaper eller problemstillinger. I boka *Den musiske medisin*, skriver Anders Myksja at musikk treffer høyre hjernehalvdel først og deretter den venstre, og med det fungerer som en brobygger mellom halvdelene. Det betyr at store deler av hjernen er aktiv under lyttingen, der både følelser og fornuft er koblet på.

Nøkkelen ligger i utskillelsen av signalstoffer. Når vi spiser, trener, er forelsket eller hører på musikk, øker dopaminnivået i hjernen. Det gir oss en følelse av velvære. I en

studie fra 2013¹¹¹ settes lykkefølelsen musikken gir, i sammenheng med kvaliteten på læringen. Det vil si det elevene lærer, for undersøkelsen viser nemlig at bakgrunnsmusikk styrker analytisk tenkning og problemløsning. Men dette gjelder også for oss. For å øke konsentrasjon pleier jeg å forsvinne inn i musikken hver gang rettebunkene truer med å velte. På den måten blir jeg en lærer med fokus på elevarbeidet, ikke alt annet som skjer på kontoret.

Musikk knyttes også til minner og hukommelse. Da jeg var åtte, snek jeg meg inn på storebrors rom for å tyvlytte på LP-platene hans. Jeg husker ennå følelsen jeg fikk av å høre AC/DC og Angus Youngs gitarsoloer for første gang. Flere studier på Parkinsons sykdom peker på det samme¹¹². Musikken reaktiverer pasientenes tidligere følelsesliv, i tillegg til å forbedre motoriske og kognitive ferdigheter. Grunnen til det er lenket til nettopp utskillelsen av dopamin, noe denne pasientgruppen har lite av, og som vi ønsker elevgruppen skal få mer av i møte med teoretiske fag.

Kreativitet og skaperglede har stor plass i læreplanverket. I overordnet del i læreplanen står det at elever «... som lærer om og gjennom skapende virksomhet, utvikler evnen til å uttrykke seg på ulike måter, og til å løse problemer og stille nye spørsmål.»¹¹³ Alle de praktisk-estetiske fagene er verdifulle på sin måte, og de legger til rette for kreativ skaperglede og identitetsdannelse. Det som skiller musikken fra

¹¹¹ Se <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2013.00541/full>

¹¹² Se <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-art-effect/202204/the-neuroscience-music-and-parkinson-s-disease>

¹¹³ Se Overordnet del 1.4 - Skaperglede, engasjement og utforskertrang. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/>

de andre, er at den enkelt lar seg kombinere med de teoretiske fagene, ved at man kan spille den av samtidig.

Den kulturelle skolesekken (DKS) er et viktig tilbud. For noen år siden var jeg manuskonsulent for Torild Wagle Christensen på open access-boka *Når musikken gir mening*¹¹⁴ Hun forsket på kvalitet på skolekonserter i regi av DKS, og ett av de mange viktige funnene var utviklingen av språket rundt hva kvalitet er. I etterkant av konsertene ble det arbeidet med elevenes forståelse og opplevelse av kunst, og med det også fagbegreper, kritisk tenkning og analytisk forståelse. Hun rapporterte om økt forståelse, noe som passer inn med musikkens påvirkning på hjernen og at musikk er viktig i skolehverdagen.

Et annet aspekt er klassemiljøet. Jeg deler ofte med elevene fortellinger og fakta fra livet mitt. For meg er det en metode for å skape gode, trygge relasjoner. Før jul viste jeg klassen noen 30 år gamle - og horrible, dessverre - band-bilder der jeg hadde bleket, kort hår. Alle skulle ha det, sa jeg, vi digga Green Day. Noen nikka, flere sa de var kule, og andre igjen spurte om jeg hadde hørt om lignende band. Å vise seg fra en menneskelig side inviterer og utvider sosiale og faglige dialoger om temaer alle kan ha et forhold til. Det viser også at vi ikke er like, og at det er greit.

Gitaren fyller klasserommet klokka 08:33. Åpningsriffet til «Radiator» av Raga Rockers gir noen spørrende blikk før bandet starter og drar selv de trøtteste i klassen inn musikken¹¹⁵. De gliser, lurur på hva som skal skje, men jeg gjør ikke annet enn å glise tilbake og peke på tavla. Der står det

¹¹⁴ Se <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/11>

¹¹⁵ Radiator er hentet fra albumet *Varme dager* og skrevet av Michael Krohn 2019.

tre spørsmål: Hva handler sangen om? Hvem er frøken Ur?
Er dette poesi? Tre minutter senere toner låta ut, og med
det er dagens time om lyrikk i gang.



Kunnskap om frykt kan få flere elever til å rekke opp hånda i timen

Publisert 22. november, 2021, i Lærerliv

Ifølge noen undersøkelser er frykten for å snakke i forsamlinger på pallplass. Kun slått av frykt for å dø eller å bli hardt skadet. De som liker å ta ordet kjenner seg ikke igjen i dette, men for svært mange er det et høyst reelt problem. Å undervise om fryktreaksjoner og at disse er normale, vil hjelpe mange elever i klasserommet til å rekke opp hånda.

Reaksjonene er ofte de samme. Pulsen øker, ansiktet blir varmt. Venter du på å snakke, stiger stresshormonet cortisol proporsjonalt etter hvert som det nærmer seg. Når det endelig er din, tur blir ikke avleveringen som du hadde tenkt. Kanskje glemmer du halvparten av det du skulle si, kanskje har du for høy eller ustabil stemme. Følelsen etterpå er alt annet enn god, og derfor unngår du det som framprovoserer de uønskede reaksjonene.

Beskrivelsene over er mine egne. Jeg følte meg utilpass som godt voksen student sammen med alle de unge og smarte. Det gikk så langt at jeg meldte meg på et «Ta ordet-kurs» i regi av Psykologisk Institutt. Det var den lureste beslutningen jeg gjorde den høsten. Det er sterke følelser i sving knyttet til å ta ordet i forsamlinger, og på kurset opplevde jeg at vi alle hadde identiske reaksjoner. Denne oppdagelsen var en viktig komponent i kurset.

Psykologene kaller fryktreaksjoner for aktivering. Begrepet defineres som en ubehagelig følelsesmessig tilstand, som oppstår når det stilles krav til noe det er forventet at vi mestrer. Usikkerhet rundt mestringen setter i gang biokjemiske, atferdsmessige og fysiologiske reaksjoner, som stress-

hormoner, nervøsitet og kroppslig uro. På den annen side er vi avhengig av en viss form for aktivering for å være skjerpa. Løsningen er å gjenkjenne de ulike nivåene, noe vi kan trene på i klasserommet.

Noen evolusjonspsykologer går tilbake til fortidsmennesket. De setter frykten for å snakke i forsamlinger i sammenheng med det å være en sosial skapning. I boka *Man the Hunted*, om menneskets historie og evolusjon, skriver Robert Sussman og Donna Hart at fortidens mennesker beskyttet seg mot farer ved å kommunisere og å samarbeide. Var du alene, ble du et mye lettere offer. Slik er det i klasserommet også, ingen ønsker å bli ledd av og dermed oppleve følelsen av utestengelse fra den sosiale gruppa.

Det første vi må gjøre er å fjerne sykeliggjøringen. Det er helt normalt å få reaksjoner før man skal si noe høyt i et rom fullt av mennesker eller opptre, man har ikke nødvendigvis sosial angst av den grunn. Jeg er åpen med elevene om mine erfaringer, og jeg forteller også at artister som Adele og Rihanna lider av sceneskrekke¹¹⁶. Å snakke om reaksjoner er med på å normalisere fremfor å sidestille med en diagnose. Det er viktig å skille dette fra elever som har dypere traumer, og som følge av det har utviklet alvorlige angstdiagnoser.

Det er ikke uvanlig å benytte unngåelsesstrategier i møte med frykt. Selv om elever ikke forstår fagstoffet de blir presentert for eller at de er forvirret over enkelte sammenhenger, er ofte den vanligste strategien å sitte stille i frykt for å dumme seg ut. En god metode er å trene på metakognitive ferdigheter, som å reflektere og å stille spørsmål til seg selv.

¹¹⁶ Se <https://www.forbes.com/sites/carminnegallo/2015/12/05/how-adele-is-managing-stage-fright/?sh=317e3b987faf>

Men for å stille de riktige spørsmålene, må elevene være ærlige på at de ikke forstår og at de trenger hjelp.

Metakognitive ferdigheter handler om refleksjon. Begrepet defineres som å identifisere et problem og deretter finne riktig metode som fører til den beste løsningen på det en lur på. I klasserommet kan læreren legge til enkle, men effektive metoder for å øke metakognitiv forståelse, og dette bør være en fast del av undervisningen. For eksempel kan læreren oftere stoppe opp og be elever forklare til hverandre et begrep eller konsept med egne ord. De kan også selv lære seg å identifisere det som er vanskelig, skrive det ned og deretter å forklare dette til en medelev.

Det kan også være aktuelt med rollespill. For elever som sliter med å rekke opp hånda, kan rollebytte være en god øvelse. I mindre grupper kan elever først idemyldre rundt hvordan de kan stille spørsmål og hva de skal spørre om. Etter tur kan de øve seg på spørsmål som: Jeg forstår ikke; Kan du forklare meg det på en annen måte; Jeg vet ikke hvordan jeg skal lære meg dette; Kan du vise meg hvordan jeg skal løse dette. Å dramatisere med liten gruppe på forhånd, vil gjøre terskelen lavere for å ytre seg i timen.

En kollega av meg pleier å si til elevene at dette også kan være et rollespill. Du går ut av deg selv og leker at du er en annen. Slik kan skuldrene gå ned for dem som sliter med å si noe høyt og minske frykten. Det er selvsagt lettere i et vanlig rollespill, men å snakke om å være skuespiller og late som du er en annen når du vil si noe eller framføre noe, fungerer ofte godt.

Læring er en sosial aktivitet. Kunnskap overføres i interaksjon med andre, og vi må derfor legge til rette slik at elever tør å delta. Når elever sitter i klasserommet uten å delta, kan de miste verdifull læring, som på sikt kan gi store utslag. Da må vi normalisere frykten og gi dem enkle meto-

der for å overkomme den. Det øver vi best på i klasserommet sammen med andre.



Stå opp og endre verda - hvordan undervise i og om 22. juli¹¹⁷

Publisert 8. november, 2021, i Lærerviv

Det er over ti år siden angrepet rammet oss, og demokratiopplæring har blitt viktigere enn noen gang. For noen uker siden arrangerte 22. juli-senteret, Utøya demokrativerksted, FN-sambandet og Wergeland-senteret lærerkurs om terror. Det håper jeg flere får muligheten til å delta på, det er nemlig i klasserommet vi endrer verda.

Terrorhandlingene skapte et vakuum i klasserommene. I mange år lurte vi på hvordan vi skulle tematisere terror. Diskusjonene kretset rundt hva vi burde vektlegge eller holde tilbake, og debatten om vi skulle bruke navnet til gjerningsmannen eller ABB, fikk stor plass i mediene¹¹⁸. Nå, derimot, finnes det undervisningsopplegg sortert etter tema, trinn og fag, og de retter seg inn mot konkrete handlinger og abstrakte ideologier som utfordrer demokratiet.

Dagens ungdomsskoleelever var unge i 2011. De er vokst opp med bruddstykker av hendelsen og har ingen eller få egne minner knyttet til datoen. Mange har derfor lest seg

¹¹⁷ Se også podcastene *Rekk opp hånda* fra november 2021, der jeg sammen med Stine Furan fra 22. juli-senteret snakker om dette temaet. <https://martinjohannessen.blogspot.com/2021/11/rekk-opp-handa-ep-165-undervise-om-22.html>, og *Minnering* 1:4 fra mars 2022 fra, der jeg sammen med Mari Erstad fra Dembra er gjest hos Stine Furan på 22. juli-senteret. <https://22julisenteret.no/episode-4-av-podcasten-samtaler-om-22-juli-er-ute/>

¹¹⁸ Se Utdanningsforskning «Hvordan skal skolen undervise om 22. juli?». <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/hvordan-skal-skolen-undervise-om-22.-juli/>

opp på nett for å finne svar, noe som er problematisk. Konspirasjonsteorier er nemlig populært blant ungdom fordi de tilbyr en lettvinnt løsning på komplekse konsekvenser. Å lære opp elever i demokratisk medvirkning og kritisk tenkning, vil være en motpol til dette.

Fagfornyelsen har åpnet et nytt handlingsrom. Når vi underviser om terror og ekstreme ideologier, er det avgjørende at 22. juli er nevnt spesifikt¹¹⁹. Det skaper en konkret inngang til emnet som ikke var der tidligere. Det er også seks kjerneelementer utformet slik at elever skal mestre det viktigste i faget og utvikle nye måter å bruke kunnskapen på. De er vesentlige når vi lærer om terrorhandlingene, og hvordan det kunne skje.

I norskfaget er det to elementer som utpeker seg, tekst i kontekst og kritisk tilnærming til tekster. I læreplanverket står det nemlig at elevene skal «... lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser», og at de skal være «... kritiske over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har»¹²⁰. Det betyr at vi må fortelle historien slik den utspant seg, og vi må bruke navn, tidslinjer, originaltekster og hendelsesforløp. Da medvirker elevene til egen kunnskapsbygging, de knytter minner og forståelse til en hendelse de ikke har hatt et særlig forhold til.

Klasserommet er et samfunn i miniatyr. På sikt skal alle elever medvirke til å bli en bidragsyter i samfunnet, og en vanlig skoledag er faktisk et demokrati i praksis. De opplever at deres stemmer blir hørt, men også at de må respek-

¹¹⁹ Se Fagfornyelsen og 22. juli-senteret. <https://22julisenteret.no/fagfornyelsenog22juli/>

¹²⁰ Se Kjerneelementer. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>

tere uenighet. De skal anerkjenne mindretallets rettigheter og flertallets rett. Enda mer viktig er at klasserommet er stedet man kan og skal være uenig hvis noe kjennes galt.

Filosofen G. W. F. Hegel presiserte nettopp dette i 1812¹²¹. Tankegodset er sentrert rundt begrepet dialektikk og de tre dialektiske stadiene, tese, antitese og syntese. Ifølge ham blir vår kunnskap om verden hele tiden utfordret. Nye teorier dukker opp og må undersøkes på en kritisk og logisk måte. Kunnskapen, som da blir tydelig, er en syntese av argumenter og motargumenter tenkemåten åpner for. Slik må også undervisning om 22. juli være.

Det er mange inntrykk på Utøya. Før ankomst forestilte jeg meg et mørke hvilende over stedet. Det er sterkt å gå i fotsporene til ofre og drapsmann, og ved alle minnestedene som er bevart, og nye er bygget, er det vanskelig å fri seg fra følelsen av å være en turist i andres sorglandskap. Det er en naturlig reaksjon, og i undervisning om 22. juli, er det viktig å kjenne på disse følelsene.

Erkjennelsen etter besøket er annerledes. Fortidens fortvilelse er byttet ut med håp i horisonten. Vi må ta øya tilbake! Setningen er kjent for de fleste, og direkte knyttet til demokratiwerkstedet på Utøya. Øya er både et minnested og et sted der framtida formes. Her undervises det i å være en aktør og ikke en brikke. Det betyr at vi må læres opp til å handle, og det er akkurat det Frode Grytten mente i diktet «etter 22. juli».

I ukene etter terroren skrev han dette diktet, der han tematiserte han det utenkelig, det brutale og det meningsløse. Han pekte også på noe helt elementært ved demokra-

¹²¹ Se G. W. F. Hegels *Logikkens vitenskap* side 125. <https://www.nb.no/items/3f1634161c8081b8a5df94a23e9c0ac1?page=141&searchText=logikkens%20vitenskap>

tisk medvirkning. Vi må være deltakere, og demokratiet må kontinuerlig utvikles og pleies. På siste linje i diktet står nettopp denne oppfordringen «hei, hei, på tide å stå opp og endre verda.»¹²²

Skal elever få eierskap til hendelsen, må de også få mulighet til å være med å forme historien videre ved å delta i den. Det er tross alt de som skal redde verda.



¹²² Skrevet spesielt for A-Magasinet 2011, se <https://ordibruk.no/etter-22-juli/>

Med terror på timeplanen

Publisert 27. august, 2019, i Utdanningsnytt

Nok ett år er gått siden hendelsene i regjeringskvartalet og på Utøya. I disse årene har det vært mange debatter om hvorvidt de skal inn i læreplaner eller ikke. Det er forståelig, og det er gode argumenter for og imot. I en artikkel publisert 22. juli 2018¹²³, sier Jan Tore Sanner (H) at denne konkrete terrorhandlingen skal bli nevnt med ord i den kommende fagfornyelsen. Det betyr at vi som lærere må forberede et didaktisk opplegg som samtidig rommer og forklarer.

Tiden virker overmoden for å få terror basert på ulikt ideologigrunnlag inn i timeplanen. I 2019 var det et anslag mot Al-Noor Islamic Centre i Bærum¹²⁴. Tilfeldigheter gjorde at ikke flere liv gikk tapt. Nå har nye klasser kommet sammen, og i en av dem står det en tom pult. Et didaktisk opplegg om terror bør altså tas tak i med en gang.

Det er likevel mange hensyn å ta. Omfanget etter for eksempel 22. juli rommer mye smerte for overlevende og etterlatte. Men det er også et større, kollektivt sår som må bli behandlet. Behovet for å forstå og for å forebygge gjelder alle, og nok en gang hviler det et enormt ansvar på skuldrene til lærere. Men hvordan skal det gripes an?

Ved første innskytelse virker dette som et tema som kan - og kanskje må? - arbeides med i et tverrfaglig perspektiv. Det tverrfaglige emnet «Demokrati og medborgerskap»,

¹²³ Se NRK [https://www.nrk.no/norge/sanner - -na-skal-22-juli-omtales-i-norske-laereplaner-1.14133822](https://www.nrk.no/norge/sanner--na-skal-22-juli-omtales-i-norske-laereplaner-1.14133822)

¹²⁴ Se NRK [https://www.nrk.no/norge/politiet -etterforskes-som-forsok-pa-terrorhandling-1.14656471](https://www.nrk.no/norge/politiet-etterforskes-som-forsok-pa-terrorhandling-1.14656471)

som blir en del av fagfornyelsen fra 2020, vil i så måte være et naturlig sted for undervisning om terrorvelde og hvorfor det oppstår. Men grunnleggende sett handler det om å bygge opp en solid demokratiforståelse, inkludering og aksept.

I høringsdokumentene til planlegging av faget samfunnsfag, under det tverrfaglige emnet demokrati og medborgerskap, kan vi blant annet lese: «Eit demokratisk sinnelag er avgjerande for at eit velfungerande demokrati skal kunne utvikle seg vidare, og for å førebyggje ekstreme haldningar, handlingar og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlinga i Noreg 22. juli 2011 bør inngå i opplæringa om dette»¹²⁵. Siden dette skal inn i læreplanen, må lærere uansett begynne forberedelsen til dette ganske snart. Da er det bedre å være i forkant.

Det er også andre fag som kan være nyttige til denne forberedelsen og bearbeidingen. Norskfaget, skolens største fag, har et stort potensial til å kunne arbeide med følsomme tema, kritisk og i dybden. Under LNUs Landskonferanse overhørte jeg et innlegg av Tatjana Kielland Samoilow fra NTNU. Hun foreslo blant annet å se til tekster skrevet rett etter andre verdenskrig. I prosa og i lyrikkform var svært mange av tekstene rettet mot en kollektiv reparasjonsprosess etter krigens gruoppvekkende opplevelser¹²⁶. Reaktualisering og rekontekstualisering av disse tekstene vil kunne være nyttige – kritisk og analytisk – i behandlingen av terror generelt og spesielt av 22. juli-hendelsen.

Uansett hvilken fagdisiplin som skal romme terroren, må den belyses fra alle sider. Det betyr å gå inn i tankegods

¹²⁵ Se høringsreaksjonene. <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/357?notatId=749>

¹²⁶ Se «Nordahl Griegs ‘Til ungdommen’: reaktualisering eller rekontekstualisering?» i *Norsklæreren*, hefte 2, 2019.

ikke alle er komfortable med. Og det er elevene selv som etterlyser dette. Marie von der Lippe og Trine Anker har belyst hvordan elever savnet informasjon etter 22. juli¹²⁷. De ønsket å vite mer om Anders Behring Breivik og hva som drev ham til å begå de forferdelige handlingene. I den samme studien fremkom det også at svært mange lærere ikke visste hvordan de skulle gripe an handlingene 22. juli i klasserommet.

De samme spørsmålene har dessverre dukket opp etter skytingene utenfor det skeive utestedet London Pub 25. juni 2022, der to mennesker ble drept. Med den polariserte samfunnsdebatten som pågår nå, og handlingene som dessverre er en konsekvens av disse, bør vi lærere forberede oss, før heller enn senere.



¹²⁷ Se studien «Når terror ties i hjel» fra 2015. [https://www.idunn.no/npt/2015/02/naar terror ties i hjel - en diskusjon om 22 juli og demokr](https://www.idunn.no/npt/2015/02/naar-terror-ties-i-hjel-en-diskusjon-om-22-juli-og-demokr)

Kapittel 4 - Samfunnet



Den teknologiske utviklingen i samfunnet er i stor grad sentrert rundt, og avhengig av, digitale interaksjoner i en eller annen form. Vi bruker apper når vi bestiller på restauranter, og vi chatter med digitale assistenter på hjemmesidene til offentlige og private kontorer. Kommunikasjonen mellom oss foregår på utallige digitale tjenester, og det har på mange måter gjort oss mer effektive.

Ved å være påkoblet store deler av døgnet svarer vi på e-poster fra foreldre og vurderer elevtekster selv om vi ikke er på kontoret, nettopp fordi vi har muligheten. Denne tilgjengeligheten har også en bakside. Det er bare et bestemt antall timer i døgnet et menneske er aktivt, og ved bryte ned det som er en sunn barriere mellom det private og det profesjonelle, vil det på sikt senke livskvaliteten. Vi vet at overdreven påkobling påvirker søvn, evnen til å slappe av

og sosialisering ute blant folk. Et beskrivende bilde på dette er en uttalelse fra Reed Hastings, grunnleggeren av Netflix, som skriver at «[...] vårt hovedfokus er å konkurrere mot søvn - og vi vinner»¹²⁸. I et motsatt perspektiv, under pandemien der all interaksjon har vært gjennom en skjerm, er det også tydelige tegn på at livskvaliteten er senket (se artikkelen «Pandemien har også skapt en pandemi innen psykisk helse» på side 131).

For elever, derimot, er barrierebruddet mellom skole og fritid helt normalt. Det er derfor lærere kan få meldinger, e-poster eller til og med telefoner sent på kvelden. De gjør ikke dette av mangel på oppdragelse eller respekt, men fordi de er vant til at kommunikasjonen og interaksjonen er umiddelbar. Det er slik samfunnet alltid har vært for dem.

I Frankrike har tilgjengelighet blitt et nøkkelord i en ny og kontroversiell bestemmelse i den franske arbeidsmiljøloven¹²⁹. Fra 2017 har ansatte rett til å være frakoblet arbeidsrettede oppgaver etter kontortiden, de er derfor ikke pålagt å svare på hverken SMS eller e-post når arbeidsdagen er over. Bakgrunnen for lovendringen var todelt. For det første skulle den sikre at franske arbeidere ikke blir verdsatt etter hvor tilgjengelige de er, som ofte er en stilltiende bekreftelse i arbeidslivet. For det andre handlet det om å skape en bevissthet om ringvirkningene en overdreven digital tilgjengelighet kan ha på fysisk og psykisk helse.

¹²⁸ Se «Netflix CEO Reed Hastings: Sleep is Our Competition». <https://www.fastcompany.com/40491939/netflix-ceo-reed-hastings-sleep-is-our-competition>

¹²⁹ Se «French workers win legal right to avoid checking work email out-of-hours». <https://www.theguardian.com/money/2016/dec/31/french-workers-win-legal-right-to-avoid-checking-work-email-out-of-hours>

«Vi vet at overdreven påkobling påvirker søvn, evnen til å slappe av og sosialisering ute blant folk.»

Tim Berners-Lee skrev i 1989 den første kildekoden til det vi i dag ser på som internett. Det skulle være en verdensvev der mennesker kunne samarbeide og dele dokumenter med hypertekst og lenker til andre dokumenter¹³⁰. Det tok ikke lang tid med kommersiell drift før reguleringer kom som følge av tvilsomt innhold og en ekstrem vekst av brukere.

I april 2022 benytter fem milliarder mennesker internett daglig, noe som er 63 prosent av jordas befolkning. 4,65 milliarder av disse, over 93 prosent, bruker også sosiale medier¹³¹. Den digitale informasjonsmengden vi forholder oss til på daglig basis er enorm, og det kan være en vanskelig oppgave å få oversikt og å holde seg oppdatert. En dekkende beskrivelse på dette kan leses der Google beskriver seg selv på sin hjemmeside. Vårt mål, står det, «[...] er å organisere hele verdens informasjonsmengde og gjøre den tilgjengelig for alle og nyttig»¹³². Intensjonen bak er nok god, men effekten tilgjengeligheten har på mennesker, som den franske lovhjemmelen pekte på, er mindre god.

Samfunnet er helt avhengig av et digitalt nettverk som styrer sikkerhet, strøm, vann og andre livsnødvendige funksjoner, og vi må ha operatører og kontrollører, som vedlikeholder og utvikler nettverket, men evnen hvert en-

¹³⁰ Se «Tim Berners-Lee» i SNL. https://snl.no/Tim_Berners-Lee

¹³¹ Se «Worldwide digital population». <https://www.statista.com/statistics/617136/digital-population-worldwide/>

¹³² Se Googles målbeskrivelser. <https://about.google/>

kelt menneske har til å bearbeide informasjonsmengden er minst like viktig. Det snakkes i flere forskningsmiljøer om informasjonsoverbelastning, og at mengden informasjon går på bekostning av fokus for detaljer. Fra en undersøkelse i teknologibransjen i 2009¹³³, fikk mellomledere i firmaet Intel i gjennomsnitt 300 e-poster om dagen, og hos Microsoft brukte ansatte 24 minutter på å finne fokuset de hadde før de ble avbrutt. Det blir mange avbrytelser i løpet av en dag, og med tanke på den eksponentielle veksten i antall brukere og mengde informasjon i 2022, gjelder dette også de fleste områder og yrker i samfunnet.

Tidligere strategirådgiver i Google, James Williams, snakker om begrepet *oppmerksomhetsøkonomi* når han skal forklare tidsalderen samfunnet befinner seg i nå. Mekktige krefter og penger blir satt i sving for å holde på oppmerksomheten vår lenge nok til at vi enten internaliserer budskapet eller kjøper produktet. Han nevner tre nivåer oppmerksomheten vår opererer i; han kaller det å ha et nærllys (*spotlight*), et fjernlys (*starlight*) og i dagslys (*daylight*)¹³⁴.

Når vi benytter et nærlysfokus har vi kun øyne for oppgaven rett framfor oss. Kanskje skal vi hente en kopp kaffe eller lese et avsnitt av en tekst. Blir oppmerksomheten forstyrret i dette fokuslyset, glemmer vi både koppen og hvor i teksten vi sluttet av.

Med et fjernlysfokus er det et blikk på langsiktige oppgaver som krever planlegging og arbeid over tid. Det kan være neste års ferie eller et huskjøp. Å miste oppmerksomheten

¹³³ Se «Death by Information overload». <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19736853/>

¹³⁴ Se side 50-85 i Open Access-boka *Stand out of our light*. <https://www.cambridge.org/core/books/stand-out-of-our-light/3F8D7BA2C0FE3A7126A4D9B73A89415D>

på dette området, kan gjøre at man utsetter oppgavene fordi man ikke ser langt nok fram.

I dagslysfokuser ser vi alt tydelig. Her er det god oversikt over kortsiktige og langsiktige mål, i tillegg til å være synlig for seg selv, hvem vi er og hvorfor vi gjør som vi gjør. Å miste fokus her, som de digitale kreftene til store selskaper har som sine mål, og som samfunnet er så avhengig av, kan ha de største konsekvensene. Vi kan miste troen på oss selv, og at vi faktisk er i stand til å gjennomføre målene vi har satt i livet.

Norge er et kunnskapssamfunn, der høye krav og forventninger skal tilpasses stadig yngre barn. Allerede i barnehagen skal vi forberede barna til å være framtidige deltakere i kunnskapssamfunnet. På folkemunne sier vi at læringsløpet pågår fra vugge til grav, og det er en god beskrivelse. For det første sier det noe om at mennesker kan lære hele livet, og for det andre at læringen bør starte så tidlig som mulig.

I en stortingsmelding fra 2019 er tidlig innsats til kunnskap et nøkkelord¹³⁵. Kunnskap driver samfunnet framover og er grunnlaget for velferd, verdiskaping og demokrati. Da er det viktig i tidlig alder å skape trygge rammer for barna, å skape kvalitet på utdannede lærere og ha et godt fagstoff, samt god overføring av kunnskap mellom barnehage, barneskole, ungdomsskole og videregående. Det viktigste er om mulig å lære opp barn og elever i fokustrening og skjerming av informasjonsoverflod. Det vil hjelpe elevenes kunnskapsinnlæring og psykiske helse, dessuten samfun-

¹³⁵ Se «Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO». <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>

nets tilgang på nye krefter, som etter hvert overtar og styrer samfunnet videre.



Tekstene i avslutningskapitlet handler om konkrete hendelser og større tendenser i samfunnet, som på ulike måter har preget oss alle. Jeg har undersøkt konsekvenser av pandemien, både for lærerne og for elevene, med hybrid skole og psykisk helse i fokus. Jeg har sett på ytringsklimaet i samfunnet ved å ettergå egne uttalelser og tendensen i et polarisert kommentarfelt. Ved å se nærmere på tillitsreformen, har jeg gått inn på hva den handler om og hvorfor den er viktig. Jeg har sett på homohat og diskriminering historisk og aktuelt, og til slutt, gjennom øynene til Dante Alighieri, sett nærmere på høyere utdanning nasjonalt og internasjonalt.

Den første teksten, som heter «Pandemien har også skapt en pandemi innen psykisk helse», handler om konsekvensene av pandemien for elever og lærere, og om å ha en traumesensitiv forståelse. Ifølge flere studier og undersøkelser fra blant annet Ungdata, The Lancet og FHI, har det vært en stor økning i rapporterte psykiske lidelser, som angst og depresjon under pandemien. På bare ett år på verdensbasis har depressive lidelser og angst økt med 28 og 26 prosent. Det har jeg satt i sammenheng med at det framover er viktig med traumesensitivitet, som handler om forutsigbarhet, tydelige rammer og en positiv læringssituasjon. Jeg viser her til en ny og pågående satsing fra Oslo skolen, men også at skoler kan gjøre mye selv.

Tekst nummer to heter «Læring hjemmefra er ikke bare et spørsmål om logistikk og oppgaver», og her har jeg gått

nærmere inn på begrepet hjemmeskole. Her viser jeg til ulike konsekvenser for elevene ved å flytte klasserommet hjem, og jeg benytter fagstoff fra psykologien og Lev Vygotskji og forskning på hukommelse. Jeg setter psykologiske prosesser i sammenheng med Dag Solstads «Gymnaslærer Pedersen», overordnet del i læreplanverket og at elevene under pandemien måtte få medbestemmelsesrett i egen skolehverdag i større grad.

Den tredje teksten dreier seg om ytringer, retorikk og egne opplevelser med kommentarfelter i mediene og heter «Når følelsene koker». Her har jeg brukt Donald Trump som eksempel og forklaring på et hardere debattklima og språkbruk. Jeg har benyttet undersøkelser av forskeren Jennifer Mercieca, som har sett på Trumps retoriske bevissthet gjennom fire konkrete retoriske strategier, og fra Sigrid Sollund i NRK. Felles for ytringene er hvordan man påberoper seg ytringsfrihet ved kontroversielle uttalelser og setter det i sammenheng med ytringsrett.

«Tillitsreformen børster støv av en gammel debatt» hete tekst nummer fire, som handler om tillitsreformen iverksatt av Arbeiderpartiet. Jeg har undersøkt politiske vedtak, hensikten bak reformen og hva den kan utrette. Tillitsreformen er et tiltak for å senke dokumentasjonsiveren for å frigjøre tid til skolens viktigste ressurs elevene, og at hensikten er mindre instrumentell tankegang i skolen. Teksten gir samtidig en respons på et tidligere innlegg i Utdanningsnytt og setter den i kontekst med en større og eldre debatt innen humaniora og naturvitenskapene, men også ny livsvitenskapelig forskning innen liv og utvikling, grønn økonomi og bærekraftig utvikling.

Den femte teksten dreier seg om Pride, retten til å elske den man vil og en feiring av mangfold og livsglede. Den heter «Pride er en viktig feiring av oss selv som mennesker,

ikke stereotypier». Her tar jeg et utgangspunkt i massedrapene på homofile i Orlando og angrepet i Oslo, og jeg går videre derfra for å peke på at rasisme og diskriminering hører hjemme som stereotypier i litteratur. Der viser jeg til Shakespeares *Othello* og *Kjøpmannen i Venedig* som forklaring. Videre trekker jeg fram menneskerettighetsforkjemperen Rosa Parks og norsk-somaliske Amal Aden, og at slike forbilder er svært viktig for å bekjempe utenforskap og rasisme.

Den siste teksten i kapitlet og samlingen heter «I Dante Alighieris fotspor», og ble skrevet under et besøk ved universitetet i Bologna. Jeg har sett på at Bolognas satte standarden for høyere utdanning i Europa, og jeg har benyttet tekster fra Dante Alighieri, som var elev ved universitetet på 1300-tallet. Spesielt har jeg brukt kapitlet «Paradisio» fra *Den Guddommelige komedie* og *Vita nova*, som jeg leste mens jeg var på besøk. Det er slik sett en reiseskildring, en litteraturopplevelse og en anerkjennelse av Bolognas lange og stolte akademiske historie.



Pandemien har også skapt en pandemi innen psykisk helse

Publisert 24. januar, 2022, i Lærertilv

Det er gått over to år med pandemi i samfunnet. Den pågående situasjonen har også skapt en pandemi av psykiske vansker, og ungdommer i skolealder står for den høyeste økningen. Det er tydeligere nå at det ikke bare er de ekstra sårbare som trenger tilpassing, men majoriteten av elevene. Det er derfor avgjørende at traumer blir en del av samtalen rundt korona, og at traumesensitiv forståelse blir en del av skolehverdagen.

Traumer og traumesensitiv forståelse

Traumesensitiv opplæring er et begrep innenfor spesialpedagogikken. Elever som har opplevd ekstreme påkjenninger i livet, fysisk eller psykisk, har behov for ekstra tilrettelegging. De trenger forutsigbarhet, tydelige rammer og en positiv læringsituasjon. Elevene har behov for autoritativ klasseledelse, hvilket vil si lærere som har evnen til medfølelse, men som også er tydelige på regler og forventninger.

Hensikten er at elever skal inn i det som kalles læringsvinduet. Begrepet beskrives som den optimale sonen, der man på et følelsesmessig og kognitivt nivå klarer å motta og bearbeide informasjon. Mennesker, som har vært utsatt for traumer, har ofte vanskeligheter med å regulere inntrykk og følelser, og vinduet blir dermed smalere. Et læringsvindu er altså den mentale tilstanden der elever er mest motakelige for å lære. Det er de ikke når de befinner seg i en

krisesituasjon, som en pandemi absolutt er en definisjon på.

Traumer kan oppstå av ulike grunner. Fellesnevneren er noe som er påført utenfor vår kontroll, at det har pågått over tid, og det kan dermed være fysisk og psykisk. Den psykologiske innvirkning eller påvirkningen i ettertid, derimot, er ofte svært lik. Har vi opplevd noe vondt, trekker vi oss unna, er redde og kan oppleve søvnvansker og problemer med spising. Symptomene har mange likhetstrekk som det elevene rapporterer om i undersøkelser i forbindelse med korona. Det må vi alle ta på alvor, skoleeiere, skoleledere og oss lærere.

Studier viser økning i traumer

I en studie ved FHI og Universitetet i Bergen fant forskere tydelige resultater¹³⁶. Over en ni måneders periode rapporterte ungdom mellom 11-18 år om økt grad av emosjonelle vansker, sosiale utfordringer, mangel på konsentrasjon og prososial atferd, som er følelsen av å være til nytte for seg selv og andre. Videre peker studien på at dette også har en innvirkning på elever vi ser på som motstandsdyktige, ikke bare dem som tilhører en sårbar gruppe.

De samme resultatene er også synlige internasjonalt. I en stor metastudie publisert i The Lancet¹³⁷, har forskere sammenlignet 48 studier fra ulike land, i tidsrommet januar 2020 til januar 2021. Resultatene viser en 28 % økning i depressive tendenser og 26 % økning for angstlidelser. Om-

¹³⁶ Se FHI/UiB. <https://www.researchsquare.com/article/rs-563021/v1>

¹³⁷ Se [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(21\)02143-7/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(21)02143-7/fulltext)

regnet til antall mennesker er det snakk om 53 millioner flere tilfeller av depresjon og 76 millioner flere med angst.

Unesco skriver på sine sider at over 37 millioner elever på verdensbasis har blitt påvirket av korona i en eller annen grad¹³⁸. Hvor mange av dem som sliter som følge av dette, er tøft å tenke på og vanskelig å ta innover seg?

Oslo kommune traumeinformert fra 2024/2025

Oslo Kommune startet arbeidet med traumesensitiv tilnærming i 2019. Daværende byråd for oppvekst og kunnskap, Inga Marte Thorkildsen, refererte til en rapport til byrådsplattformen (2019-2023), at Oslo skal være en traumeinformert by innen 2024/2025¹³⁹. Bydelsutvalgets direktør tok rapporten til orientering 6.10.2020, men slik denne pandemien har utviklet seg, er ikke dette tiden for politisk somling.

Lenge har fokuset vært på vaksinerings, avstand og spritting av hender og pulter. Det er vel og bra. Nå, derimot, må vi tenke framover mot det som skal bli den nye skolehverdagen. Psykologisk sett trenger elevene tid til å omstille seg og til å restituere, og derfor bør vi rette blikket mot spesialpedagogikk og traumesensitiv opplæring for alle, ikke bare de ekstra sårbare.

Skoler kan implementere nye tiltak selv

¹³⁸ Se UNESCO. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>

¹³⁹ Se <https://www.oslo.kommune.no/bydeler/bydel-gamle-oslo/politikk-og-politiske-moter/politiske-saker-i-bydel-gamle-oslo/politiske-saker-2020/2020-10-15/oslo-som-traumeinformert-by-okt-livsmestring>

Traumesensitiv opplæring har tre grunnpilarer, trygghet, gode relasjoner og følelsesregulering. Klasserommet må oppleves som en trygg arena for opplæring. Elevene må føle tilhørighet og oppleve en skyldfri atmosfære der alle er likeverdige. Å ha samtaler med eleven om hva de trenger for å oppleve trygghet og mestring, vil skape en trygg ramme og en god relasjon. Gode relasjoner får man ved å være en autoritativ lærer, som er strukturert, men som også viser eleven å regulere følelser ved å bry seg.

Mens vi venter på byrådet, er det praktiske tiltak en skole kan gjøre. For det første må skoleledelsen ha problematikken på agendaen. Det må utarbeides felles rutiner og planarbeid, og det må være mulighet for teamarbeid, heving av kompetanse på området, og lærere må være med på beslutningene. For å få til det må det settes av tid og ressurser.

Den pågående situasjonen krever handling

Det kan være greit å minne om at opplæringsloven er entydig. Der står det at alle har rett på en skole tilpasset sine evner og forutsetninger¹⁴⁰. Hensikten er at all undervisning skal tilrettelegges slik alle får best mulig utbytte av opplæringen.

Overfører vi disse prinsippene til dagens situasjon, stemmer ikke kartet med terrenget. Pandemien har gjort at forutsetningene for læring er endret, og da må formen opplæringen har også endres. Det betyr at vi må ta i bruk traumesensitive metoder og tankegang på samfunns- skole- og klassenivå. Vi har rett og slett ikke råd til å la være.



¹⁴⁰ Se Opplæringsloven paragraf 1-3: Tilpasset opplæring. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

Læring hjemmefra er ikke bare et spørsmål om logistikk og oppgaver¹⁴¹

Publisert 24. januar, 2021, i Utdanningsnytt

Et nytt skoleår er nettopp startet. Med nye varianter og flere utbrudd, blir konsekvensene av pandemien tydeligere for hver dag som går. Studier på ungdom og hjemmeskole peker nettopp på at elever opplever mindre læring og mer stress. Å flytte skolearbeidet fra skolen til hjemmet utfordrer logistikk og arbeidsprosesser, men innsikt i elevenes psykologi kan avgjøre hvor vellykket det blir.

I forskning på læring og utvikling er hukommelse sentralt. Det dreier seg om å få omgjort det elevene gjør av oppgaver på skolen, til kunnskap de kan hente fram ved behov i andre sammenhenger. I psykologien bruker man begrepet internalisering. Psykologen Lev Vygotskji pekte på, at der elever i dialog med andre og som sammen løser problemer, skaper det beste utgangspunktet for varig kunnskap¹⁴².

Autobiografisk hukommelse har en annen funksjon¹⁴³. Ved siden av semantisk hukommelse (kunnskap) og episodisk hukommelse (hendelser), er den autobiografiske knyttet opp mot identiteten på skolen eller hjemmet. I begge områder lagres det kontekstuelle opplevelser og inntrykk,

¹⁴¹ Se også podcasten *Rekk opp hånda* fra februar 2021, der jeg snakker mer om dette temaet. <https://martinjohannessen.blogspot.com/2021/02/podcast-rekk-opp-handa-ep-121-lring.html>

¹⁴² Se SNL om internalisering. <https://snl.no/internalisering>

¹⁴³ Se Autobiographical memory. <https://www.sciencedirect.com/topics/agricultural-and-biological-sciences/autobiographical-memory>

som kroppsspråk, øyekontakt, tonefall og måte å snakke på. Dette er sterkt forbundet med hvordan de opplever seg selv i et fellesskap. Siden disse to arenaene har forskjellige kontekster, vil også skolearbeidet og evnen til å lære bli forskjellig.

En del av et godt arbeidsmiljø handler om rutiner. Vi liker å ha en fast kontorplass å gå til, og vi blir glade når vi ser arbeidskolleger. Slik er det også for elevene, og det skaper trygghet og forutsigbarhet. Når den vante rutinen blir forflyttet til et annet sted, som et hjemmekontor, har man ikke konteksten og den autobiografiske hukommelsen å forholde seg til. Dette går utover konsentrasjon, produktivitet og selvfølelse.

I Dag Solstads «Gymnaslærer Pedersen» er læreren misfornøyd med de *blazerkledde monstrumene med midtskill*. De mangler politisk initiativ og følelse for historien, og det er en fornærmelse mot hans lærergjerning. Når Pedersen gir «... en engasjert, kunnskapsstimulerende undervisning»¹⁴⁴ rykka det febrilsk i samtlige elevers øyelokk. De nervøse rykningene handlet ikke om Pedersens gode undervisning, men heller sjokk over noe uvant, som holdt høyere kvalitet enn vanlig.

Å ha en forståelse for de psykologiske mekanismene som trigger læring, er alltid viktig, men spesielt avgjørende med tanke på hjemmeskole. Til forskjell for hva Pedersen tenkte, mangler de fleste elevene hverken initiativ eller følelser, men de sliter med å tilpasse seg en uvant hverdag. Vi som jobber i skolen, må derfor i større grad skape rutiner hjemme, som etterligner en normal skoledag, med gruppearbeid, læringspartner og lærerstøtte.

¹⁴⁴ Se side 252.

Først og fremst må rutiner, som simulerer - og stimulerer - skolehverdagen på plass. Skolearbeid må gjøres til bestemte tider, som når de møter opp til en time. Elevene må også slå av alt som distraherer læringen. De sitter ikke med telefon i timen, og det kan de heller ikke gjøre hjemme.

For det andre må de kunne samarbeide i grupper eller med læringspartner. Dette kan gjøres digitalt på Teams - eller andre plattformer - der man kan lage mindre arbeidsgrupper. Det er også nødvendig med faste digitale læringspartnere og faste tider de har kontakt med lærer.

For det tredje er det viktig med korte sekvenser med små delmål, der gruppene eller læringspartnere ringer hverandre opp i etterkant.

På hjemmeskole kan det være at det langsiktige blikket blir utydelig, og elevene må få vite hva de skal lære og hvorfor. På den måten blir det en kontinuitet i arbeidet, og følelsen rundt arbeidet mer meningsfylt. Det siste og kanskje viktigste punktet, er elevmedvirkning. I ny overordnet del står det at elevene skal både «... medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet, som de skaper sammen med lærerne hver dag. Elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre, gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid.»¹⁴⁵.

Elevene må derfor få medbestemmelsesrett på hva de skal gjøre og hvorfor. Dette vil gi dem en bedre forståelse av seg selv, hva de kan og hva de må gjøre for å lære mer. På den måten skapes autobiografisk hukommelse, der

¹⁴⁵ Se Overordnet del - Prinsipper for skolens praksis, kapittel 3.1: Et inkluderende læringsmiljø. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?kode=nor01-06&lang=nob>

hjemmesituasjonen kan sammenlignes med skolesituasjonen.

I disse tider er vi alle tvunget til å tenke nytt. Hjemmeskole er vanskelig for alle, elever, lærere og foreldre. Med litt forståelse for hva hjemmeskole er og hvordan elevene påvirkes av ordningen, kan det være vi framover lærer oss nye måter å drive skole på.



Når følelsene koker

Publisert 22. juli, 2020, i NRK Ytring

Vi har alle opplevd et skarpere ytringsklima de siste årene. Mange mediehus har stengt kommentarfeltene grunnet voldsom temperatur. Den samme modereringen skjer på sosiale medier der det er redaksjoner som styrer. Det som kjennetegner dagens debattklima, er at ytringene ofte settes i sammenheng med ytringsfrihet eller opplevelsen av å få den innskrenket. Det skaper et engasjement basert på uriktige premisser, men likefullt blir det brukt bevisste retoriske strategier for å rettferdiggjøre dem. Det kan være farlig.

Følelsene koker først

For en stund siden havnet jeg i en opphetet diskusjon på Facebook. En tidligere kollega postet et innlegg, og umiddelbart vellet irritasjonen opp i meg. Hvordan våget han å poste dette i «min feed». Fornærmet følte jeg meg forpliktet til å poste en spissformulert kommentar, og det tok ikke lang tid før vi merket hverandres navn på kommentarene.

«Kan du virkelig stå inne for dette», spurte jeg, for sint til å skjønne at jeg skapte ham om til en stråmann¹⁴⁶. Det er nemlig ikke sikkert han er en fullblods rasist fordi han postet en artikkel fra et sted jeg ikke liker. Var det ikke min rett å påpeke nettopp dette? Det er i beste fall en tankefeil, og i

¹⁴⁶ Se en oversikt over ulike tankefeil. <https://psykologisk.no/2014/06/tankefeil-en-roff-oversikt/>

verste fall begynnelsen på en konflikt med uante konsekvenser og en mer polarisert samfunnsdebatt¹⁴⁷.

Å forveksle ytringsfrihet med ytringsrett kan gi store konsekvenser

Å påberope seg ytringsfriheten har av mange blitt et dagligdags fenomen. Et søk i mediedatabasen Retriever viser også at begrepet har økt kraftig i omfang de siste tyve årene. I 1999 var det 523 artikler som nevner ytringsfrihet, og i 2019 hele 3897¹⁴⁸. Det vil si mer enn seks ganger mer. Det er ingen tilfeldighet at det er akkurat dette tidsrommet økningen skjer. På bare tyve år har vi gått fra leserinnlegg skrevet av spesielt engasjerte i avisene, til digitale rom der alle kan ytre seg.

Ytringsfriheten er en av pilarene i et demokrati, men svært mange forveksler dette med ytringsrett. Sigrid Sollund, på Dagsnytt 18 i NRK, skriver om hvordan og hvorfor vi krenkes så lett når vi opplever kritikk av ytringene våre¹⁴⁹. Feilen, skriver hun, er at vi ikke vurderer innholdet i ytringen opp mot verdien av ytringsfrihet. Alle ytringer er nemlig ikke gode selv om vi har frihet til å ytre dem. Noen ganger kan det være lurt å tenke seg nøye igjennom, i ytterste konsekvens kan ytringene ta liv.

Ytringsfrihet er nemlig ett av motivene ved ekstremistiske handlinger, og i nyere tid er det to hendelser direkte knyttet til dette. Den mest ekstreme hendelsen i Norge er drapene

¹⁴⁷ Se «Polarisering» på SNL. <https://snl.no/polarisering>

¹⁴⁸ Søk i Retriever og A-tekst. <https://app.retriever-info.com/services/archive?canFetchDataOnDateSelectorChange=true>

¹⁴⁹ Se boka *Hersketeknikk* fra 2017. <https://www.ark.no/boker/Sigrid-Sollund-Hersketeknikker-9788248920564>

på 77 mennesker 22. juli 2011 i regjeringskvartalet og på Utøya. I Frankrike ble tolv redaksjonsmedlemmer i satiremagasinet Charlie Hebdo drept av Al-Qaida i 2015 på bakgrunn av tegninger publisert i magasinet¹⁵⁰. Hensikten i begge tilfellene var å kneble fremtidige ytringer.

Vi lar oss inspirere av gode retorikere

Gode retorikere er engasjerende å høre på. Vi lar oss rive med og føler at det snakkes direkte til oss, selv om vi står i en mengde sammen med tusenvis av andre. Tradisjonelt blir retorikk definert som kunsten å tale for å overbevise, og har rot tilbake til antikken. Opprinnelig var retorisk praksis et demokratisk prinsipp ved at det ble gitt anledning til å argumentere for sine rettigheter og krav.

Donald Trump ble tidlig kjent som en annerledes politiker. Til stor jubel fra enorme saler gikk han med bevisste retoriske stilgrep til angrep på minoriteter, kvinner og politiske motstandere. Når verdens mektigste mann ytrer seg på den måten, så sender det et signal til andre om at dette er en legitim måte å debattere på. Resultatet er at vi får et mer giftig og unyansert debattklima.

Det har kommet mange utgivelser etter Donald Trumps ene presidentperiode, og mange flere vil komme. Jennifer Mercieca er en av mange som har analysert Trumps uttalelser siden 2015, men hun har sett spesielt etter retoriske virkemidler¹⁵¹. I en bok fra 2020 omtaler hun ham som et retorisk geni. Ifølge Mercieca benyttet Trump helt konkrete retoriske grep for å få frem budskapet. Dette for å få kon-

¹⁵⁰ Se Charlie Hebdo i SNL. https://snl.no/Charlie_Hebdo

¹⁵¹ Se *Demagogue for President*. <https://www.tamupress.com/book/9781623499068/demagogue-for-president/>

troll på dagsorden, flytte fokus fra et sted til et annet, og for å bestemme hvordan vi oppfatter virkeligheten.

Fire bevisste retoriske strategier som virker

Dagens ytringsklima oppleves av mange som svært polarisert. Spesielt om debatten handler om innvandring og vaksiner, eller om du er kvinne, muslim eller homofil. Polariseringsen forenkler komplekse spørsmål, og valgene som tilbys er enten om man er enig eller uenig. En slik forenkling gjør at man kan se bort fra grumset i ekstreme og radikale ytringer hvis man er enig i noe av det. På sosiale medier og i kommentarfeltene er polariseringen enda tydeligere, og debatten er gjerne preget mer personangrep og mindre sak.

Trump brukte dette i sin presidentperiode helt bevisst. Målet var å forene dem som er med ham og skape et tydelig skille til dem som er imot. Jennifer Mercieca har lokalisert de fire viktige og mest brukte retoriske grepene han benyttet for å oppnå resonans hos velgermassen.

1. Popularitet brukes ofte som et bevis for verdi (ad populum). Jo flere som er enige, jo mer riktig er ytringen. Trump brukte dette jevnlig, og for å få det til hyllet han velgerne sine. Han kalte dem de smarteste, beste og mest patriotiske. Dette skaper tilhørighet. Han er derfor svært interessert i seertall og likerklikk, som dermed blir en målestokk for virkningen av det han sier.
2. Usanne påstander uten å måtte stå til ansvar for dem (paralipsis). Ved kontroversielle saker uttalte han ofte at han bare nevnte dem i forbifarten, men ikke nødvendigvis er enig. På den måten får han fremmet to meninger i én ytring, og i ettertid kan man unnskyldte det som

en spøk eller sarkasme og skylde på hårsårhet og politisk korrekthet.

3. Personangrep. Dette er et retorisk grep som angriper personen som ytrer seg og ikke saken som diskuteres (ad hominem). Det gjøres ved å fokusere ved personens egenskaper eller utseende som et bevis for at meningene er like dårlige. For eksempel brukte han begrep som «skurkete Hillary» og «søvnige Joe».
4. Tingliggjøring betyr å fjerne de menneskelige egenskapene hos andre (reifikasjon). Når man beskriver mennesker som objekter eller dyr, er det lettere å gi disse mindre verdi eller påstå at de er farlige. Det gjør det enklere å avvise eller angripe mennesker som tilhører en annen etnisk gruppe, politisk parti eller kjønn.

Donald Trumps retoriske strategier er ikke nye, historisk sett har de fleste som ønsker å undergrave demokratiet, gjort det samme. Det nye er derimot nærheten han har til velgermassen gjennom sosiale medier og hvor enkelt det er å ytre sin egen mening tilbake.

Vi må ha mot til å innrømme egne feil

«Man kommer seg ikke til fjells på en flat vei», skrev Ivar Aasen for over 150 år siden¹⁵². Det skal kreve litt motstand for å komme til målet, og slik bør en god debatt også være. Vi kommer nemlig ingen vei av bare å være enige i alt. Debattklimaet i dag bærer likevel preg av å fremprovosere motstand for mye motstand, og finnes den ikke, konstruerer vi den.

¹⁵² Se side 57 i *Norske ordspråk*. (1856). <https://www.nb.no/items/Oc173cbfa9dce0d82fe42b2e5a6d0adc?page=59&searchText=flat%20veg>

Å ha kjennskap til hvordan ytringer kan få oss til å forandre eller forsterke mening, er like viktig i dag som tidligere. Noen velvalgte ord i en bestemt situasjon kan nemlig mobilisere millioner av mennesker, og det er avgjørende å kunne forstå hva som ligger bak. Da må man spørre seg om hva vedkommende har å tjene på dette, og hvorfor utsagnet kommer akkurat nå og det krever at vi setter oss inn i saken på en grundig måte.

Etter konfrontasjonen på Facebook kom usikkerheten og angeren. Hadde jeg gått for langt? Jeg sendte vedkommende en unnskyldning. Det kjentes godt, men samtidig flaut. Dette vil av mange oppleves som å ikke stå ved sine meninger. Jeg mener likevel vi bør ha mot til å innrømme feil, det er nemlig ikke alltid vi sitter med hele bildet av en diskusjon. Vi må våge å vite - *Sapere Aude* - et begrep den store opplysningsfilosofen Immanuel Kant hadde børstet støv av fra den romerske dikteren og senere statsmannen Quintus Horatius Flaccus, og vi må ha mot til å bruke vår fornuft til å ta de riktige valgene¹⁵³.

Ved å innrømme blemmer vurderer og revurderer vi informasjonen i et nytt lys, noe som gjør oss mer reflektert. I tillegg til å sette i gang følelser som samhold, empati og sympati, istedenfor sinne og hat. På sikt vil forståelse for ytringer, våre egne og andres, hvordan de er bygget opp og grunnen til at de blir uttrykt, kunne gi et klarere bilde i et uklart ytringsklima.



¹⁵³ Se Quintus Horatius Flaccus og Immanuel Kant. https://en.wikipedia.org/wiki/Sapere_aude

Tillitsreformen børster støv av en gammel debatt

Publisert 25. august, 2021, i Utdanningsnytt

Tillitsreformen er en reform som skal gi offentlige ansatte mer tid og tillit til å utføre jobben de er satt til. De tre grunnprinsippene den hviler på, er: Tillit mellom partene i arbeidslivet, tillit til de ansattes kompetanse og faglighet, og til sist, tillit mellom politikere, ansatte og innbyggere. Skal vi endre villkårene for god læring og en bærekraftig profesjon i skolen, må tverrfaglig framtidstenkning være til stede. Til det må kløfta mellom humaniora og naturvitenskap brogges.

Tillitsreformen er et spørsmål om verdier. Forslaget fra rødgrønn side ønsker å redusere dokumentasjonsiveren som er rådende i skolen i dag. Ideelt sett vil dette frigjøre tid lærere kan bruke på den viktigste ressursen i skolen, nemlig elevene.

I en reportasje fra 2021¹⁵⁴ kan vi blant annet lese om Marius Andersen, lærer i Sandefjord. Han har opplevd så lav grad av tillit fra sine ledere, til at han ikke klarer å gjøre jobben sin på en skikkelig måte. Resultatet av slik ledelse blir et høyt rapporteringskrav, der lærere og elever er objekter, kun verdsatt av produktet de leverer og målene de oppnår.

De rødgrønnes tillitsreform er et godt initiativ. Alt som kan redusere instrumentell tankegang i skolen er et steg i

¹⁵⁴ Se Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/stortingsvalget-2021/en-tillitsreform-i-skolen-ma-handle-om-mye-mer-enn-a-fjerne-nasjonale-prover/293078>

riktig retning. Fagfornyelsen peker også i den retningen med færre kompetansemål i fagene. Tillit er likevel ikke en vare. Den skapes over tid gjennom dialog på tvers av fag, folk og forskning. Det kan være relevant å se dette i lys av en større og eldre debatt

På 1800-tallet ble skillet mellom humaniora og naturvitenskap tydeligere¹⁵⁵. Humanistiske fag, tradisjonelt sett tolkningsfag som religion, historie og språk, søkte kunnskap gjennom forståelse og nærhet. Naturvitenskapelige målingsfag som matematikk og naturfag, baserte seg på forklaringer og avstand. Å brolegge kløften mellom disse har vist seg som alt annet enn enkelt.

I naturvitenskapelig tradisjon er sikker viten det som kan måles, veies og forklares gjennom årsak og virkning. Begrepet positivisme peker på et vitenskapelig menneskesyn, der kunnskap om livet forklares objektivt og nøytralt. På mange måter har skolen, gjennom utstrakt bruk av tester og målinger, et positivistisk syn på læring.

Det oppsto også en hard debatt på 1970-tallet om positivisme i lærerutdanninga¹⁵⁶. Kritikken var rettet mot at forskningen på PFI (Pedagogisk Forskningsinstitutt) hadde et naturvitenskapelig preg. Fremtredende pedagoger mente at mennesker ikke kan måles på samme måte som fenomener i naturen.

Historiske tilbakeblikk er viktige. For det første for å forstå hva tillitsreformen i realiteten handler om og opptakten til den. Historien viser også at skillelinjene kan være politiske. Høyresiden har tradisjonelt ønsket objektive må-

¹⁵⁵ Se Forskning.no. <https://forskning.no/vitenskapshistorie-bakgrunn/bakgrunn-dypere-kloft-mellom-vitenskapene/904026>

¹⁵⁶ Se Apollon. <https://www.apollon.uio.no/artikler/2003/pedagogikk.html>

linger, venstresiden subjektiv forståelse. For det andre må man se de tidligere debattene i lys av tidsånden de oppsto i.

Livsvitenskap er en tverrfaglig måte å se verden på¹⁵⁷. Nå og i tiden framover er det et behov for å undersøke gode livsvilkår i en hurtig skiftende verden. Derfor forenes matematikk og fysikk med humanistiske fag, for å forstå verden i et helhetlig samfunnsperspektiv.

Livsvitenskapelige temaer relevant for skolen er læring, utvikling og kognitiv kapasitet. I et av prosjektene det forskes på nå, er hvordan hjernen behandler informasjon, slik at den samtidig kan lære nytt og bevare minner. Liv og utvikling, grønn økonomi og bærekraftig produksjon er andre sentrale temaer, og disse kan overføres til å gjelde elever, lærere, skoleledere og -eiere.

Skal vi henge med i utviklingen rundt læring og bærekraftig profesjon i skolen, må det være rom for å tenke nytt. Til-litsreformen kan være en farbar vei å gå, men da må dialogen være åpen på tvers av ideologiske, pedagogiske, politiske og fagspesifikke motpoler.



¹⁵⁷ Se Universitetet i Oslo. <https://www.uio.no/forskning/satsinger/livsvitenskap/forskning/hva-forsker-uio-pa-innen-livsvitenskap.html>

Pride er en viktig feiring av oss selv som mennesker, ikke som stereotyper

Publisert 25. juni, 2016, i Dagsavisen

Hele juni har nå blitt en måned i Prides tegn. Dette er en feiring av mangfold og livsglede som kulminerer i en farge-sprakende parade. På bakgrunn av terrorhandlinger mot homofile, som massedrapene i Florida¹⁵⁸ i 2016 og skytingene i Oslo sommeren 2022¹⁵⁹, er det mange som uttrykker bekymring for å delta. Det er trist. Det som er mer trist er hvordan vi så lett benytter oss av grove forenklinger når vi skal karakterisere andre mennesker.

Når mennesker blir utsatt for diskriminering, vold eller drap på bakgrunn av kjønn, legning eller rase, handler det om en mangel på å se mennesket bakenfor stereotypiene de har blitt tillagt. Slike beskrivelser reduserer mennesket til en flat romanfigur, som hører mer hjemme mellom to permer enn i det virkelige liv.

Stereotyper er litterære virkemidler

I litteraturen benyttes stereotyper bevisst for å forsterke og kontrastere karaktertrekk. Det er et litterært virkemiddel på lik linje med metaforer og paradokser.

¹⁵⁸ Se terrorangrepet på nattklubben Pulse i Orlando. https://no.wikipedia.org/wiki/Terrorangrepet_i_Orlando_12._juni_2016

¹⁵⁹ Se masseskytingen mot to utesteder i Oslo. https://no.wikipedia.org/wiki/Masseskytingen_i_Oslo_2022

Stereotypier har den egenskapen at de er svært tydelige. De kan gjøre det enkelt å forklare et abstrakt begrep eller fremprovosere en ønsket reaksjon hos publikum slik William Shakespeare var en mester i.

Det er ikke uten grunn at Shakespeare lot karakteren Shylock ha jødisk avstamning¹⁶⁰. Det stereotype bildet på en ærgjerrig jøde, som ville ha et pund kjøtt av Antonio hvis han ikke betalte gjelden, får en gjenkjennelig og historisk klang når Shakespeare lar ham være nettopp dette.

Det er heller ingen tilfeldighet at Othello er en nordafrikansk hertug som *kun* gjennom mørk magi har kunnet gifte seg med Desdemona, en hvit kvinne fra Venezia¹⁶¹.

Selv om rasisme og antisemittisme er moderne begreper har de historisk alltid vært til stede. Shakespeare var angivelig hverken rasist eller antisemitt, og et viktig skille er at han konstruerte og iscenesatte litterære figurer. Gjennom å benytte seg av stereotypier kunne han styre publikums følelser mot beskrivelser av samfunnets skyggeside, som nettopp kunne være rasistisk og antisemittisk.

Diskriminerende ytringer benytter seg av de samme litterære virkemidlene når de beskriver mennesker avsenderen mener har mindre verdi. Vi kan nesten daglig lese eller høre stereotypisk hatretorikk, som blant annet beskriver afrikanere som voldtektsmenn, omreisende og romfolk som tyver, homofile mennesker som syndere mot Guds skaperverk.

Slike beskrivelser er ensidige, karikerte og ofte latterlige. Dessverre er det likevel slik at enkelte synes dette er troverdig, og det er da det kan bli farlig. Vi må derfor komme

¹⁶⁰ Se *Kjøpmannen i Venedig* (1596). [https://snl.no/Kj%C3%B8pmannen i Venedig](https://snl.no/Kj%C3%B8pmannen_i_Venedig)

¹⁶¹ Se *Othello* (1604). <https://snl.no/Othello>

det til livs, ved å vise at stereotypiske personkarakteristikker ikke fungerer utenfor det litterære landskapet. Vi må gi dem mennesker av kjøtt og blod som er forbilder for generasjoner.

Amal Aden er Norges svar på Rosa Parks

I desember 2015 var det 60 år siden Rosa Parks på vei til jobb trosset en lov om å gi fra seg setet til en hvit mann¹⁶². Parks ble arrestert, men hendelsen ansporet den senere borgerrettighetsbevegelsen og begynnelsen på en endring i det amerikanske samfunnet.

I 2011 sto Amal Aden frem som homofil og muslim. I et intervju forteller hun at dette ikke er en privatsak, men ansvar hun må ta for alle dem som undertrykker sin legning innenfor et strengt trossamfunn¹⁶³.

Da Aden første gang fortalte noen om sine følelser for det samme kjønn, ble hun møtt med en litterær beskrivelse: hun var besatt av en djevel.

Aden peker på et svært sentralt poeng. Er det et sted utenfor litteraturen stereotyper florerer, er det nettopp i religiøse tekster. Problemet er at til forskjell fra Shakespeares skikkelse, som vi ikke har noen problemer med å skille fra virkeligheten, blir religiøse personkarakteristikker tatt for å være reelle.

Selv om Aden og Parks historier omhandler forskjellige saker, er de også svært like. De deler en tro på likeverd på tvers av kulturer. De deler også en urokkelig stahet ved å

¹⁶² Se Rosa Parks. [https://snl.no/Rosa Parks](https://snl.no/Rosa_Parks)

¹⁶³ Se «Stolt og sta» i Dagsavisen, www.dagsavisen.no/helg-nye-inntrykk/portrett/amal-aden-stolt-og-sta-1.741149 og Amal Aden i SNL, [https://snl.no/Amal Aden](https://snl.no/Amal_Aden)

tilbakevise stereotypiske beskrivelser av mennesker. Det handler om å stå opp mot forskjellsbehandlingen av mennesker på bakgrunn av kjønn, legning eller rase.

Heldigvis har verden beveget seg noen flere skritt videre siden Parks tid, men det er et stort tankekors at undertrykking av homofile fortsatt er en diskusjonsfaktor i ulike kirkerom og moskeer.

Vi trenger derfor mennesker som Aden og Parks for å fortelle oss at litterære beskrivelser av mennesker er en konstruksjon, de er beskrevet med bruk av forenklete virkemidler og stereotyper.

En feiring av oss selv

Etter grunnlovsendringene i 2012, da statskirken ble omdannet til den norske folkekirke¹⁶⁴, har omsider uviljen mot å gifte likekjønnede i kirken blitt gradvis mindre. Det tok likevel fem år før kirken snudde helt¹⁶⁵. Noen sier det var altfor sent, og at det skulle vært gjort for lenge siden. Samtidig er det et skritt i riktig retning.

Om mine homofile venner på bakgrunn av dette velger å gifte seg kirkelig er ikke sikkert, men nå har de i hvert fall muligheten på lik linje med alle andre. Framover håper jeg vi fortsetter kampen for å elske den man vil, og at alle deltar i feiringen av Pride, for å vise solidaritet med mennesker som fortsatt opplever vold og trakassering på bakgrunn av legning og kjønn.



¹⁶⁴ Se «Kirken skilles fra staten» i NRK. <https://www.nrk.no/nordland/mandag-avvikles-statskirken-1.8145631>

¹⁶⁵ Se «Nå kan homofile gifte seg i kirka» i NRK. <https://www.nrk.no/trondelag/kirkemotet-sier-ja-til-likekjonnet-ekteskap-1.12894726>

I Dante Alighieris fotspor

Publisert 14. november, 2012, i Pedagogisk Profil

Prolog

Det var med hodet høyt hevet han åpenbarte seg og steg frem fra skyggen, under en av buegangene på Via Zamboni. Han hadde hastig passert den halvferdige Basilica di San Francesco, der han, høyst ufrivillig, hadde løpt inn i Brunetto Latini. Pokker, var ikke den gamle grinebiteren i Frankrike? Dante Alighieri lot seg ikke affisere nevneverdig, dette var en lykkelig dag. Han hadde nettopp ferdigstilt første del i en triologi han hadde visjoner om å kalle «La Divina Commedia». Han ville vise tåpene og humret med tanken på at de gamle geitebukkene mest sannsynlig kom til å sette kirkekaffen i halsen når de skulle redigere «Il cantica Inferno». Han visste at den flamboyante fremtoningen han hadde iført seg for anledningen, ville gjøre inntrykk på de forbipasserende, og det kom også enkelte giftige utrop fra sure gamle koner, men han enset dem ikke. Han var en drømmer, og det eneste han kunne høre var den imaginære applausen som økte for hvert steg han tok. For sitt indre virket det som om han spaserte nedover en lang rekke av festforestillinger med bravorop som overlappet hverandre på hver side. Hele tiden messet han på et vers han ikke kunne få ut av tankene:

«Io veggio ben che già mai non si sazia nostro intelletto, se 'l ver non lo illustra di fuor dal qual nessun vero si spazia.»

«Jeg ser utmerket godt at vårt intellekt aldri blir tilfredsstilt, så sant ikke sannheten lyser opp fra baksiden det sannheten ikke viser.»¹⁶⁶

Universita De Bologna

Universitetet i Bologna er ansett for å være det eldste universitet i den vestlige verden. Det har en merittliste lang som et vondt år når det gjelder antall betydelige filosofer og humanister, som har slitt ut sine lærsåler på marmoren under buegangene, noe som definitivt setter Universitetet som et udiskutabelt referansepunkt innen europeisk kultur.

Institusjonen, slik vi kjenner den i dag, begynte å formes i slutten av år tusen da lærere i grammatikk, retorikk og logikk gikk sammen og samtidig begynte å definere de juridiske sidene ved universitetsdrift og la føringer for de rammene det skulle inneha.

På attenhundretallet ble det nedsatt en komité av historikere ledet av Giosuè Carducci, de attribuerte universitetets fødsel til år 1088. Dette går også frem i universitetets våpenskjold, som i 2000 byttet navn til «Alle studienes mor», «Alma mater studiorum A.D. 1088 Universita De Bologna». Universitetet ble i 1158 av den katolske keiseren Federico I, lovlig erklært som et sted hvor forskning skulle kunne utvikle seg uavhengig av noen annen makt. Det ble etter hvert betalt lønn til professorene fra byen Bologna, noe som tidligere ble betalt av studentene selv.

Forskere innen medisin, filosofi, aritmetikk, astronomi og jurister valfartet til Bologna, og i 1364 ble de teologiske undervisningene innført. Guido Guinizelli og hans disippel

¹⁶⁶ Se Canto 4 i «Paradisio» i *Den Guddommelige komedie*. Min oversettelse.

Dante Alighieri, Nicolaus Copernicus, Francesco Petrarca og Cecco d'Ascoli er bare et lite knippe av de studenter som kan assosieres med Bologna Universitet. Et kjapt søk på overnevntes oppdagelser, som har formet verden slik vi kjenner den, er nok til å sette akademisk gåsehud i noen og enhver.

Greske og hebraiske studier dukket opp på 1400-tallet og eksperimentell forskning begynte å gjøre seg gjeldende. Filosofen Pietro Pomponazzi satte naturlovene opp mot de tradisjonelle paradigmene innen teologi og filosofi. På 1500-tallet fullførte Gaspare Tagliacozzi de første studiene innen plastisk kirurgi, selv om det nå er allmennt kjent at det er den indiske legen Sushruta Samhita's kirurgiske forsøk står som de første. Originalt omtalt i sanskrit fra ca år 800 før vår tidsregning. Hvem skulle trodd at Hollywoods mest ettertraktede tjenester har et slikt historisk sus i seg.

Etter hvert som århundrene gikk, spredte universitetets rykte seg i Europa, som et fyrtårn i middelalderens mørke. Under den industrielle revolusjonen huset de studenter som Alessandro Volta, Benjamin Franklin og Henry Cavendish. Nærmere introduksjon regnes i dette tilfellet implisitt som allerede internalisert kunnskap. I 1888 gikk det åttende hundreårsjubileet for universitetet av stabelen, og alle universitetene i verden var representert for å hedre Alma Mater Studiorum De Bologna.

Bolognaprosessen

Det startet som et samarbeid mellom europeiske utdanningsministre fra 46 land, med et mål om å skape ett felles europeisk område for høyere utdanning. Ved å lage sammenlignbare akademiske grader for å sikre kvalitet og nivå, ble høyere utdanning delt i tre akademiske sykluser.

Bachelor, master og doktorgrad er definert gjennom studiepoengsystemet til European Credit Transfer and Accumulation System. ECTAS skaper på den måten større bevegelse for studenter og lærere på tvers av landegrensene. Bologna-deklarasjonen har gjennomført møter hvert annet år siden 1999 og ble avholdt i Bergen i 2005. Prosessen bygger på frivillig deltakelse av landene og har hittil vært kjennetegnet av stor dynamikk.

Det Utdanningsvitenskapelige fakultet

Min nordiske hud begynte å anta lettere rosapreg etter å ha vandret rundt i det akademiske kvarteret i Bologna i tredve vindstille varmegrader. Selv sciroccoen som normalt kontinuerlig farer over disse breddegrader holdt pusten denne dagen. Omkranset av høye sypresser ligger det utdanningsvitenskapelige fakultetet og velkomsten til pedagogikkstudenten Antonella Longo, var som en kjølig bris å regne. Uten å felle så mye som én enkelt svettedråpe forklarte hun meg om grunnprinsippene på fakultetet og de forskjellige kursene de har.

I 1996 erstattet det utdanningsvitenskapelige fakultetet den tidligere School of Education. Fakultetets kulturelle og vitenskapelige kall er, med sitt bidrag av pedagogisk og psykologisk, sosiologisk og antropologisk karakter, å sette utdanningen øverst på sin dagsorden. Det er en klar bevissthet på at utdanningen ved fakultetet skal representere en sosial og økonomisk ressurs, samt ha kulturelle og menneskelige aspekter. Det legges vekt på begreper som for eksempel livslang læring.

Studiet kan deles inn i forskjellige sykluser der første syklus inneholder syv kurs over tre år og gir tittelen «Bachelor». Tre av førstesykluskursene er designet for

fremtidige lærere, mens fire er dedikert sosialpedagogiske retninger. Andre syklus går over to år med tre forskjellige kurs og gir en mastertittel.

De tre faglige kursene rettet mot fremtidige lærere, deles inn i undervisning i barnehagen og som profesjonell familieveileder, barnehage og til slutt grunnskole. De faglige kursene viet til sosialpedagogiske yrker har navn som kulturell sakkyndig i pedagogiske fag, profesjonell pedagog, sosialpedagogisk koordinator og pedagog. Det presiseres at man er nødt til å ha fullført fire år eller mer for å ha mulighet til å kunne undervise.

Gender studies

Det finnes også et eget kjønnsstudie og egen kjønnsforskning ved Universitetet i Bologna. Kjønn- og kvinneforskningen har en tverrfaglig karakter og spenner over kritiske metoder, teorier om kultur og overføring av kunnskap i et vitenskapelig og didaktisk perspektiv.

Universitetet i Bolognas langvarige og anerkjente forskning på dette feltet har gjort Bologna til et referansepunkt for andre universiteter. Det blir kontinuerlig bygget likestillingsverdier i den mannsbastionen Akademia har ry på seg for å være.

Epilog

Etter å ha vandret rundt i Bolognas akademiske område og latt historien skylle over meg, sitter jeg igjen med noen smått paranoide tanker. Jeg følte meg forfulgt, forfulgt av kunnskapen som piplet ut fra hver eneste spekk i de krakelerte fasadene. Jeg kan ikke hjelpe for å føle ærefrykt over å

gå i Dantes fotspor nedover Via Zamboni, i tillegg til en uendelig lang rekke av andre flotte mennesker, som har satt sine spor i historien. På en fortauskafé, mens jeg venter på at toget skal ta meg til Venezia, leser jeg videre:

“E quando trova alcun che degno sia di veder lei, quei prova sua vertute, ché li avvien, ciò che li dona, in salute, e sì l'umilia ch'ogni offesa oblia. Ancor l'ha Dio per maggior grazia dato che non pò mal finir chi l'ha parlato.»

«Og når hun finner en som er verdig hennes gunst, vil han føle hennes styrke, for det hun skjenker ham, er ydmykhet, og det gjør at smerten forsvinner. Gud har gjort hennes ynde enda større, og ingen som har snakket med henne, har vært råket ut for noe ille.¹⁶⁷



¹⁶⁷ Se kapittel XIX i Dante Alighieris *Vita Nova*. Min oversettelse.

Kilder og litteratur

Innledning

Frønes, I. (1996). Revolusjon uten opprør. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, vol. 37. nr. 1. Universitetsforlaget, Oslo

Ødegård, G. & A. Fladmoe. (2017). *Samfunnsengasjert ungdom Deltakelse i politikk og organisasjonsliv blant unge i Oslo*. Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor, Oslo.

Knudtzon, L. & T. Tjerdbo. (2009). *De unge stemmene*. NIBR-rapport, 2009:34.

Wollebæk, D., et al. (2012). *Ett år etter 22. juli. Har rosetoget gått?* Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor, Oslo.

Bergh, J. (2016). *Hva skjer når 16-åringer får lov til å stemme?* Institutt for samfunnsforskning, rapport 2016: 19. Oslo.

Sofokles. (1999). *Kong Oidipus*. (P. Østbye, overs.) Gyldendal. (Opprinnelig utgitt 427 fvt.).

Bakhtin, M. (1998). *Spørsmål om talegenrane*. (Slaattelid, R. T. Overs.). Ariadne Forlag, Bergen.

Erstad, O., et. al. (2021). *Kritisk medieforståing i den norske befolkninga*. Medietilsynet, Oslo.

Corner, A. & O. Roberts. (2015). *How do young people engage with climate change? The role of knowledge, values, message framing, and trusted communicators*. Universitetet i Wien, Østerrike.

Montaigne, M. D. (1999). *Essays*. (Vibe, B. Overs.). Thorleif Dahls Kulturbibliotek. (Opprinnelig utgitt 1588).

Nystrand, M. & A. Gamoran. (1998). *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. University of Wisconsin.

Kapittel 1 - Lærerne

Agøy, Nils Ivar. (2021, 12. mai). Fyrstikkarbeiderstreiken. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/fyrstikkarbeiderstreiken>

Bandura, Albert. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman, New York.

Beauvoir, Simone, de. (1949). *The Second Sex*. Random House, London.

Benjamin, Walter. (1968). *Illuminations*. Harcourt, New York.

Bruner, J. S. (1976). *The Process of Education*. Harvard University Press.

Dørum, Aslak. (2006). *Tynn tråd*. Athletic Sound Studio, Halden.

Fjørtoft, H. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering*. Fagbokforlaget, Oslo.

FN-sambandet. (2022, 12. mai). *ILO-konvensjoner*. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/arbeidsliv/ilo-konvensjoner>

Heller, Joseph. (1961) *Catch-22*. Vintage Books, London.

Hamsun, Knut (2002). *Landstrykere*. Gyldendal, Oslo

Holøien, Marianne. (2021, 4. juni). Frevar-tillitsvalgt: Uforstående til at det skulle være brannfare på Frevar. *Fredrikstad Blad*. <https://www.f-b.no/5-59-2264098>

Kunnskapsdepartementet. (2006) *Kunnskapsløftet - reformen i grunnskole og videregående opplæring*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf E,

Kunnskapsdepartementet. (2021). *Regjeringen gjeninnfører trafikklysmodellen i skoler og barnehager*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-gjeninnfører-trafikklysmodellen-i-skoler-og-barnehager/id2891401/>

Nielsen, Joakim (1990). *Gutta*. Sonet Records, Oslo.

North, Douglass. (1981). *The Norton Anthology of English Literature*. Norton, London.

NOU 2002:10 (2002). *Førsteklasses fra første klasse. Kvalitetsutvalget*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf

Opplæringsloven. (2006). *Forskrift til opplæringsloven*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

Ricketts, W. A. (2021). *Guanzi: Political, economic, and Philosophical essays from Early China*. Princeton University Press.

Säljö, Roger. (2016). *Læring - en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk, Oslo.

Seip, Arup Åsmund. (2013). *Bruk av tvungen lønnsnemnd i Norge 1990-2012* (Fafo-rapport 2013:55). <https://www.fao.no/images/pub/2013/20345.pdf>

Shakespeare, William. (1992). *Taming of the shrew*. Wordsworth Editions Limited, Herefordshire.

Freud, Sigmund. (1966). *Ubehaget i kulturen*. Cappelen, Oslo.

Skaalvik, E & S. Skaalvik. (2015). *Motivasjon for læring: teori og praksis*. Universitetsforlaget, Oslo.

SSB. (25. oktober, 2017). *Voksnes læring*. <https://www.ssb.no/utdanning/voksenopplaering/statistikk/voksnes-laering>

Utdanningsforbundet. (2020, 18. juni). *Partssammensatt utvalg Lønnsutvikling for undervisningsansatte sammenlignet med øvrige ansatte i KS-området*. <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/lonn-og-arbeidsvilkar/lonnsoppgjor/ks/partssammensatt-utvalg-lonnsutvikling-for-under->

visningsansatte-sammenlignet-med-ovrige-ansatte-i-ks-om-radet.pdf

Wiggins, G & Jay McTighe. (2005). *Understanding by design*. ASCD

Kapittel 2 - Elevene

Arouet, F-M. (2000). *Candide, eller Optimismen*. Gyldendal, Oslo.

Bakken, A. (2018). Ungdata. Nasjonale resultater 2018. NOVA Rapport 8/18. Oslo: NOVA, OsloMet.

Bakken, A. et.al. (2018). *Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress*. NOVA, OsloMet.
<https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/3151/3083>

Folkehelseinstituttet. (2015, 23. juni). *Fakta om leseferdigheter*. <https://www.fhi.no/fp/oppvekst/fakta-om-leseferdigheter/>

Freitag, Lisa Stendahl. (2020, 15. mai). *Nettstudent til 2021?*. NRK. <https://www.nrk.no/ytring/nettstudent-til-2021-1.15008088>

Hammerlin, Yngve. (2020). *Hard mot de harde, myk mot de myke*. Universitetsforlaget, Oslo.

Hamsun, Knut. (2009). *På gjengrodde stier*. Gyldendal, Oslo.
<https://hamsunsenteret.no/no/knut-hamsun/bokene/work/3-pa-gjengrodde>.

Holmgren, B. et.al (2007). *Psykisk hälsa hos h ktade med restriktioner*. Kriminalvården. <https://www.kriminalvarden.se/globalassets/publikationer/forskningsrapporter/psykisk-halsa-hos-haktade-med-restriktionerpdf>.

Ibsen, Henrik. (2008). *Samfundets støtter*. UiO, Oslo. https://www.ibsen.uio.no/VERK_SS.xhtml.

Jensen, F., Pettersen, A. Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E.K. (2019). PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. Oslo: Universitetsforlaget. <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/>

[prosjekter/pisa/publikasjoner/publikasjoner/pisa2018 kort-rapport.pdf](#)

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del -verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>

Liang, Ying et.al (2016, 26. september). *The factor structure of the 12-item general health questionnaire (GHQ-12) in young Chinese civil servants*. PubMed Central, NCBI. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5037881/>.

Lønnå, Elisabeth. (2019, 5. august). *Stemmerett for kvinner i Norge*. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/stemmerett-for-kvinner-i-norge>

Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon: Hva er det som feiler oss?*. Universitetsforlaget, Oslo.

Malt, U. F., Mogstad, T. E. & Refnin, I. B. (1989). *Tidsskrift for den norsk legeforening*, 109(13): 1391-4. Oslo.

Medietilsynet. (2018). *Foreldre og medierundersøkelsen 2018: Foreldre til 1-18-åringer om medievaner og bruk*. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2018-foreldre-og-medier>

Medietilsynet. (2018). *Barn og medierundersøkelsen 2018: 9-18-åringer om medievaner og opplevelser*. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2018-barn-og-medier>

Meld. St. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

NOU 2019: 25. (2019). *Med rett til å mestre. Struktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-25/id2682947/>

Sundquist, Jonas. (2020, 14. juli). *Hvor gikk det galt for generasjon prestasjon?* Psykologisk.no. <https://psykologisk.no/2018/11/hvor-gikk-det-galt-for-generasjon-prestasjon/>

SSB. (2021, 21. oktober). *Valgdeltakelse* <https://www.ssb.no/valg/stortingsvalg/statistikk/valgdeltakelse>

Kapittel 3 – Klasserommet

Alnes, J. H. (2020, 3. desember). *Hermeneutikk*. Store Norske Leksikon. <https://snl.no/hermeneutikk>

Alver, V. (2021, 16. november). *Slik kan lærere forebygge mobbing*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2021/slik-kan-larere-forebygge-mobbing/>

Anker, T., & Marie von Der Lippe. (2015, 15. mai). *Når terror ties i hjel - En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen*. Norsk pedagogisk tidsskrift. Vol.99, utg.2, Oslo. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-03>

Bakken, A. (2017). Ungdata. *Nasjonale resultater 2017*. NOVA Rapport 10/17. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5117/Opprettet-Ungdata-rapport-2017-4-august-2017-web-utg-med-omslag.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bakken, A. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære?. Universitetforlaget, Oslo. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/9788215040066-2020-11>

Bjørnson, B. (1883). *Over ævne I*. Nasjonalbiblioteket, Oslo. https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2010011413001?page=193

Christensen, T. W. (2017, 3. april). Når musikken gir mening: Kommunikasjon om kvalitet i skolekonserter. Cappelen Damm, Oslo. <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/11>

Gadamer, H-G. (2009). *Sannhet og metode*. Pax, Oslo.

Gold, B. P et al. (2013, 21. august). *Pleasurable music affects reinforcement learning according to the listener*. Frontiers in Psychology. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2013.00541/full>

Grytten, F. (2011) *etter 22. juli*. A-magasinet, Oslo. <https://ordibruk.no/etter-22-juli/>

Hansen, A (2020). Skjermhjernen. Cappelen Damm, Oslo.
SSB. (2021, 13. juli.) Norsk mediebarometer. https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/_attachment/452390?ts=17ddc9dbda8

Hart, D. (2005). *Man the Hunted: Primates, Predators, and Human Evolution*. Westview Press.

Holm-Nilsen, S. & Zondag, M. H. W. (2019, 11. august). *Etterforskes som forsøk på terrorhandling*. NRK, Oslo. <https://www.nrk.no/norge/politiet-etterforskes-som-forsok-pa-terrorhandling-1.14656471>

Krohn, M. (2019). *Radiator*. Oslo Recording, Oslo.

Kunnskapsdepartementet (1974). Mønsterplan for grunnskolen. <https://www.nb.no/nbsok/nb/27717cffb91e04b-ca5ed6b5f90ec1034?lang=no#107>

Lødding, B. & Solveig Holen. (2012) Utdanningsvalg som fag og utfordring på ungdomstrinnet. (NIFU-rapport 28/2012) https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/nifu_utdanningsvalg.pdf

Samoilow, T. K. (2019). *Nordahl Griegs «Til ungdommen»: reaktualisering eller rekonstekstualisering?*. Norsk læreren, Oslo.

Solvang, M. T. (2018, 22. juli). *Nå skal 22. juli omtales i norske læreplaner*. Nrk, Oslo. <https://www.nrk.no/norge/sanner-na-skal-22-juli-omtales-i-norske-laereplaner-1.14133822>

Sparrow, B. et.al. (2011). *Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips*. Science, Harvard. https://scholar.harvard.edu/files/dwegner/files/sparrow_et_al_2011.pdf

SSB. (2022, 13. juni). Gjennomføring i videregående opplæring. <https://www.ssb.no/statbank/table/12971/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kjerneelementer*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>

Ward. A. F et al (2017, 3. april). *Brain Drain: The Mere Presence of One's Own Smartphone Reduces Available Cognitive Capacity*. Chicago press journal. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/full/10.1086/691462>

Kapittel 4 - Samfunnet

Alighieri, Dante. (2009) *Vita nova*. BUR, Milano.

Alighieri, Dante. (1862). *Divine Comedy*. <https://standarde-books.org/ebooks/dante-alighieri/the-divine-comedy/henry-wadsworth-longfellow>.

Bjornes, A. (2018). *Inferno*. Dreyers forlag, Oslo.

Bråten, I. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk, Oslo.

Busch, P. A. (2021, 17. november). *Tim Berners-Lee i SNL*. https://snl.no/Tim_Berners-Lee

Hemp, P. (2009). *Death by information overload*. Harvard Business Review.

Hildebrandt, S. (2009, 2. september). *Dypere kløft mellom vitenskapene*. Forskning.no. <https://forskning.no/vitenskapshistorie-bakgrunn/bakgrunn-dypere-kloft-mellom-vitenskapene/904026>

Kunnskapsdepartementet. (2021, 8. april). *Muntlig eksamen går som vanlig våren 2021*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2021/muntlig-eksamen-gar-som-vanlig-varen-2021/id2843406/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del -prinsipper for skolens praksis*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>

Kunnskapsdepartementet. (2019, 11. august). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Lehmann, S et.al. (2021, 1. mars). *Perceived consequences and worries among youth in Norway during the COVID-19 pandemic lockdown*. Scandinavian Journal of Public Health, Sage Publishing. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1403494821993714>

Lehmann, S et.al. (2021, 14. juni). *Emerging Mental Health Problems During the COVID-19 Pandemic Among Presumably Resilient Youth? - a 9-month Follow-up*. FHI-Universitetet i Bergen. Research Square. <https://www.researchsquare.com/article/rs-563021/v1>

Løvhaug, J. W. (2012, 1. februar). *Kampen om pedagogikken*. Apollon. <https://www.apollon.uio.no/artikler/2003/pedagogikk.html>

Mejlbo, K. (2021, 17. august). *En tillitsreform i skolen må handle om mye mer enn å fjerne nasjonale prøver*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/storingsvalget-2021/en-tillitsreform-i-skolen-ma-handle-om-mye-mer-enn-a-fjerne-nasjonale-prover/293078>

Mercieca, J. (2020). *Demagogue for President: The Rhetorical genius of Donald Trump*. Texas University Press.
Nyvoll, A. (2021, 21. mai). *Skolebyråden vet ikke om de har lov til å avlyse muntlig eksamen*. Avisa Oslo. <https://www.ao.no/skolebyraden-vet-ikke-om-de-har-lov-til-a-avlyse-muntlig-eksamen-vi-far-ikke-svar/s/5-128-104713>

Ringen, E. (2017). *Inferno: den guddommelige komedie*. Bokvennen, Oslo

Santomauro, F. D et.al. (2021, 8. oktober). *Global prevalence and burden of depressive and anxiety disorders in 204 countries and territories in 2020 due to the COVID-19 pandemic*. The Lancet. [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(21\)02143-7/fulltext#%20](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(21)02143-7/fulltext#%20)

Shakespeare, W. (1996). *Kjøpmannen i Venedig*. Aschehoug, Oslo.

Shakespeare, W. (2017). *Othello*. Aschehoug, Oslo.

Sollund, S. (2017). *Hersketeknikker*. Kagge, Oslo.

Solstad, D. (1982). *Gymnaslærer Pedersens beretning om den store politiske veknelsen som har hjemsøkt vårt land*. Forlaget Oktober, Oslo.

Storheim, E. (1983). *Moral, politikk og historie: Et utvalg fra Kants praktiske filosofi*. Universitetsforlaget, Oslo.

Torheim, N. K. (2022, 18. mars). *Hva forsker UiO på innen livsvitenskap?*. Universitetet i Oslo. <https://www.uio.no/forskning/satsinger/livsvitenskap/forskning/hva-forsker-uio-pa-innen-livsvitenskap.html>

UNESCO. (2021, 20. juni). *What's next? Lessons on education recovery: findings from a survey of ministries of education amid the COVID-19 pandemic*. UNESDOC Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000379117>

Østmoe, C. (2020, 13. mai). *Økt livsmestring - Felles innsats for barn og unge - Oslo som traumeinformert by*. Oslo Kommune og RVTØst, Oslo.

Williams, J. (2018). *Stand out of our light*. Cambridge.

Aasen, I. (2003). *Norske ordtak*. Vigmostad Bjørke.



Forfatter



Jeg er utdannet litteraturviter og lektor med tilleggsutdanning i norsk, og står til daglig i et klasserom på Engebråten skole. Fra høsten 2022 starter jeg på en toårig videreutdanning i spesialpedagogikk gjennom Utdanningsdirektoratet.

Jeg har en mastergrad fra det humanistiske fakultetet ved Universitetet i Oslo, med britiske renessanse- og barokktekster som forskningsområde. I avhandlingen skrev jeg om poeten og presten John Donnes religiøse og erotiske dikt, og innflytelsen han siden har hatt på poesi- og litteraturhistorien.

Jeg har jobbet som lærer siden 2017, og har undervist på høyskole, i videregående opplæring og på ungdomstrinnet. Hvert utdanningsnivå har sine didaktiske metoder som utfordrer og engasjerer lærere og elever, men det er ekstra givende å undervise mennesker i sine mest formative år. Gjennom tre år på ungdomsskolen foretar elevene store

kognitive sprang framover. De får fagkunnskap om abstrakte og konkrete problemstillinger, og de utvikler kritiske ferdigheter og kompetanse til å anvende fagkunnskapen på andre og ukjente områder. Ungdomsskoleelever bearbeider denne prosessen med en høy grad av lekenhet og konkurranseiver, og det er både morsomt og lærerikt for en lærer å få være en del av.

Min didaktiske stil i klasserommet er relasjonsorientert og dialogisk. God læring oppstår ikke i et vakuum, men gjennom faglige stillaser som støtter og bygger videre på en åpen dialog mellom lærer og elev og fra elev til elev. Det skaper et trygt klassemiljø der læring og identitetsdannelse får gode vilkår. Jeg har et særlig fokus på produksjon av skriftlige og muntlige tekster, opplevelse av litteratur og anvendelse av retorikk, som jeg mener gjør veien fra klasserommet til samfunnsdebatten kortere.

Det er viktig for meg å være en samfunnsengasjert lærer. Demokratiet er støttet opp av pilarer som pressefrihet og ytringsfrihet, og som skribent bruker jeg stemmen min i det offentlige ordskiftet for å ta del i denne menneskeretten. Ved å ta med elevene inn min egen skrive- og publiseringsprosess, blir de tryggere på egen tekst og egne meninger, de får et større ordforråd i fagene og de produserer flere tekster. Håpet er at dette inspirerer og engasjerer slik at de tar over stafettpinnen til den offentlige samtalen i framtiden.





LÆRERLIV

Fra klasserom til storsamfunn



Fra en lærers ståsted er skrevet med et hjerte for elevene, faget og profesjonsfellesskapet. Den springer ut fra ønsket om å inspirere enda flere elever til å delta i samfunnsdebatten. Ved å invitere elever til innspill, refleksjoner og respons på samfunnsaktuelle problemstillinger, modelleres samtidig tenke- og skriveprosesser som gir skaperglede, engasjement og utforskertrang. Oppmerksomheten har hele tiden vært rettet mot klasserommet og arbeidet som pågår der. Å være lærer er et privilegium som må tas på alvor, det er et stort ansvar som kan ha livslang innvirkning på elevene. I det gigantiske puslespillet som heter skolen, er det mange kjente og ukjente brikker. Brikkenes utforming er forskjellig for hver enkelt elev og må tilpasses brettet og det ferdige motivet, men for at bildet skal bli komplett må det pusles sammen med læreren, medelevene, skolen og samfunnet.
