



INGFRID MATTINGSDAL THORJUSSEN  
OG URSULA SMÅLAND GOTH (RED.)

# VERDIER, HOLDNINGER OG KOMPETANSEUTVIKLING I ET UTDANNINGSPERSPEKTIV



FAGBOKFORLAGET



Ingfrid Mattingdal Thorjussen og  
Ursula Småland Goth (red.)

# Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv



FAGBOKFORLAGET

Boken ble første gang utgitt i 2023 på Vigmostad & Bjørke AS.

Redaksjonelt arbeid, utvalg og introduksjon © Ingrid Mattingdal Thorjussen og Ursula Småland Goth (red.) 2023. Hvert enkelt kapittel © den respektive forfatter 2023.

Dette verket, tilgjengelig fra <https://oa.fagbokforlaget.no>, omfattes av åndsverksloven og er lisensiert under følgende Creative Commons-lisens: Creative Commons Navngivelse 4.0 Internasjonal (CC BY 4.0).

Denne lisensen gir tillatelse til å kopiere, distribuere eller spre materialet i hvilket som helst medium eller format, og til å remikse, endre eller bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle. Disse frihetene gis på følgende vilkår: Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Du kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av materialet. Du kan ikke gjøre bruk av juridiske betingelser eller teknologiske tiltak som lovmessig hindrer andre i å gjøre noe som lisensen tillater.

For å se en kopi av denne lisensen, besøk <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.no>

Lisensen gir deg ikke nødvendigvis alle de tillatelsene som er nødvendig for din tiltenkte bruk. For eksempel kan andre rettigheter, som reklame-, personvern-, eller ideelle rettigheter, sette begrensninger på hvordan du kan bruke materialet.

Boken er fagfellevurdert i henhold til Universitets- og høyskolerådets retningslinjer for vitenskapelig publisering.

ISBN trykt utgave: 978-82-450-4500-0

ISBN elektronisk utgave: 978-82-450-4136-1

DOI: <https://doi.org/10.55669/oa2110>

Spørsmål om denne utgivelsen kan rettes til:

Fagbokforlaget

Kanalveien 51

5068 Bergen

Tlf.: 55 38 88 00

[fagbokforlaget@fagbokforlaget.no](mailto:fagbokforlaget@fagbokforlaget.no)

[www.fagbokforlaget.no](http://www.fagbokforlaget.no)

Omslagsillustrasjoner: Thorbjørn og Eldbjørg Mattingdal Thorjussen

Sats: Type-it AS

# Forord

Denne vitenskapelige antologien presenterer forskningsarbeider hvor spørsmål knyttet til verdier, holdninger og kompetanseutvikling undersøkes og drøftes. Boka er en utvidelse av prosjektet som omhandler verdier og visjoner i helse- og omsorgsykker (Goth, 2018), og omhandler utdanninger innen journalistikk, teologi, pedagogikk og barnehage- og grunnskolelærutdanning.

I et så omfangsrikt prosjekt må mange takkes for innsatsen. Først og fremst går en stor takk til alle forfattere og deres støttespillere som har levert sine bidrag innen stramme tidsrammer. Vi ønsker også å rette en stor takk til de to eksterne fagfellene i de ulike fagmiljøene innen forskning og undervisning, for tilbakemelding og gode råd. Som redaktører av antologien ønsker vi også å takke dr. Torgeir Landro og forlagsredaktør Balder Holm for bistand og råd om bokprosjektet. Vi som har skrevet antologien, ønsker til slutt spesielt å nevne dr. Eva Schwencke for hennes uunnværlige bidrag, faglige innspill, arbeidsbegeistring og gode råd.

Oslo, oktober 2022

Redaktørene

Ingfrid Mattingsdal Thorjussen og Ursula Småland Goth



# Innhold

Forord .....	5
<b>Innledning .....</b>	<b>11</b>
Ulike verdier, holdninger og kompetanseutvikling i utdanningen	
<i>Ursula S. Goth, NLA Høgskolen og Ingfrid M. Thorjussen, NLA Høgskolen</i>	
1	
<b>Samarbeid på tvers .....</b>	<b>22</b>
Kompetanseutvikling mellom høgskole, kommune og skole	
<i>Linnéa K. Jermstad, NLA Høgskolen, Marit Myklebust, NLA Høgskolen, Anne Lene B. Toppe, NLA Høgskolen, Renate C.J. Vesteraas, NLA Høgskolen og Ursula S. Goth, NLA Høgskolen</i>	
2	
«Fit for fight» – med et pedagogisk credo i bagasjen? .....	39
På vei til å bli barnehagelærer	
<i>Lill Krestin Ryland, NLA Høgskolen og Svitlana Holovchuk, NLA Høgskolen</i>	
3	
<b>Hva er en <i>opplevelse</i>? .....</b>	<b>54</b>
En vitenskapsfilosofisk tilnærming til estetisk opplevelse i barnehagelærerutdanningen	
<i>Grete Skjeggstad Meyer, NLA Høgskolen</i>	

4

Hvordan kan det pedagogisk *kritiske* ivaretas i skolens arbeid med verdier og holdninger? ..... 69

*Kjell Oppedal, NLA Høgskolen*

5

Evnerike barn – begreps- og verdimangfold til besvær? ..... 86

*Gila Hammer Furnes, NLA Høgskolen og Gunnvi Sæle Jokstad, NLA Høgskolen*

6

Samskapt læring gjennom kollegaveiledning ..... 103

Fra enkeltstående byggeklosser til en bærebjelke i profesjonsfellesskapet?

*Gunnvi Sæle Jokstad, NLA Høgskolen*

7

«Det spyrst meir um enden enn um opphavet» ..... 122

Hva skal vi med eldre historie?

*Torgeir Landro, NLA Høgskolen*

8

Påskegodteri, terror og slangefestival ..... 138

En kvantitativ innholdsanalyse av nyheter om religion i Supernytt

*Solveig Omland, NLA Høgskolen og Hilde Kristin Dahlstrøm, NLA Høgskolen*

9

BlimE som moderne nasjonalepos for etiske mangfaldsverdiar ..... 153

Ein retorisk analyse av ti år med NRK Supers blimE-kampanje

*Bård Norheim, NLA Høgskolen*



10

Lærerspesialiststudenter i kroppsøving sine  
credorefleksjoner – en dydsetisk yrkesprofil? ..... 166

*Ove Olsen Sæle, Høgskulen på Vestlandet*

11

Verdier i tweens' mediehverdag som ressurs i KRLE ..... 181

Case fra YouTube, TikTok og NRK Super

*Margunn Serigstad Dahle, NLA Høgskolen*

12

Å være lærer for elever med stort læringspotensial ..... 197

En allmennpedagogisk respons på lærerstemmer i et  
utviklingsprosjekt

*Tone Helene Skattør, NLA Høgskolen, Inge Andersland, NLA Høgskolen  
og Ane Malene Sæverot, NLA Høgskolen*

13

Lengdehopp uten tilløp ..... 212

Krav til språkutvikling for studenter med norsk som andrespråk

*Erik Andvik, NLA Høgskolen, Ursula S. Goth, NLA Høgskolen og  
Bjørghild Kjelsvik, NLA Høgskolen*

14

Fra fag til transfaglighet ..... 228

*Robert Mjelde Flatås, NLA Høgskolen*

15

Lærerstudenters opplevelse av sammenheng mellom  
undervisning og praksis ..... 245

*Anne-Grete Kaldahl, OsloMet, Torhild Skotheim, OsloMet og Baard  
Johannessen, OsloMet*

16

Entreprenørskap og dybdelæring, to sider av samme sak? ..... 262

*Eldbjørg Schön, OsloMet og Erik G. Småland, NLA Høgskolen*

17

Mangfold og flerkultur i norske lærerutdanninger ..... 279

*Ursula S. Goth, NLA Høgskolen og Øyvind Økland, NLA Høgskolen*

Forfatterbiografier ..... 299

Sammendrag ..... 304

Goth, U.S. & Thorjussen, I.M. (2023).  
Innledning: Ulike verdier, holdninger og kompetanseutvikling i utdanningen.  
I I.M. Thorjussen & U.S. Goth (red.), *Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv* (s. 11–21).  
Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa211000>

# Innledning

## *Ulike verdier, holdninger og kompetanseutvikling i utdanningen*

Ursula S. Goth, NLA Høgskolen og Ingfrid M. Thorjussen, NLA Høgskolen

Yrkesutøvelse er i dag basert på kunnskap, refleksjon og profesjonsverdier. Disse verdiene har en moralsk karakter og innebærer en forpliktelse til å sette barnet, eleven eller studenten samt samfunnets interesser foran egne interesser. Samtidig krever samfunnet at kvaliteten i utdanningen forbedres, og at studiene forbereder den enkelte på morgendagens krav. Dette kan stå i kontrast til det som tradisjonelt har vært oppfattet som grunnleggende verdier og forestillinger.

Denne fagfelleverderte antologien omhandler mangfold for praksis og verdier i praksis i ulike settinger. Men hva mener vi når vi snakker om verdier?

Ein verdi er ei vedvarande tru på at eit spesifikt åtferdsmønster (mode of conduct) eller eit føremål (end-state of existence) er personlig og sosialt å føretrekkje framfor eit motsett åtferdsmønster eller føremål (Rokeach, 1973, s. 5 oversatt av Aadland, 2017).

Med utgangspunkt i definisjonen til Rokeach kan vi si at verdier skapes gjennom samspill mellom mennesker og deres omgivelser over tid. Videre ser vi at verdier relateres til vår tro, kultur, familie og profesjon og til andre påvirkningsfaktorer. Disse verdiene preger oss, og over tid gjør vi dem til våre egne (Busch et al., 2010). Verdiene som påvirker vår atferd, både bevisst og ubevisst, har følgelig innvirkning på vår profesjonsutøvelse. Det er derfor viktig at vi har en reflektert holdning til egne verdier og hvordan disse er knyttet til vår identitet (Busch et al., 2010).

Når verdier enten danner et intensjonsgrunnlag for handling eller skaper retning for handling, vil verdiene bli et fortolkningsgrunnlag i vurderinger av våre profesjonelle handlinger (Askeland & Aadland, 2017). Derfor er det ikke tilstrekkelig å *høre* om verdier, verdiene må også *bety* noe i praksis. Det er gjennom vår profesjonelle praksis at våre verdier fungerer som en rettesnor for hva som er best å gjøre ved å skalere handlingsalternativer mellom godt og vondt. Slik er våre personlige verdistrukturer med på å danne grunnlaget for våre valg i profesjonsutøvelsen.

Verdier er ved sin forankring og vedvarende orienteringer noe som overskrider de konkrete situasjoner (Askeland & Aadland, 2017). Handlingsvalg vil alltid være moralske fordi de styres i retning av hva man «bør». Kunnskapen som fører til moralsk erkjennelse, er ikke først og fremst epistemisk kunnskap («at»-kunnskap), men fremfor alt fronetisk eller praktisk klokskap som utvinnes av reflekterte erfaringer (Askeland & Aadland, 2017). Når Rokeach (1973) knytter verdier sammen med trosbegrepet, viser han også at verdier har både kognitive og følelsesmessige sider.

Denne vitenskapelige antologien er et samarbeidsprosjekt mellom 30 forfattere som alle har en forskningstematikk knyttet til verdier, holdninger og kompetanseutvikling i utdanning. Forfatterne har i fellesskap utformet temaområdene og innholdet i de 17 kapitlene. Kapitlene er utformet slik at de imøtekommer eksisterende kunnskapsbehov for forskere og fagpersoner i forsknings-, universitets- og høyskolesektoren.

Kapittel 1 er skrevet av Linnéa K. Jermstad, Marit Myklebust, Anne Lene B. Toppe, Renate Vesteraas og Ursula Småland Goth og har tittelen *Samarbeid om kompetanseutvikling mellom universitet, høyskole og kommunale skoler*. Deres studie har som formål å belyse hvordan universitets- og høyskolesektoren kan legge til rette for kvalitetsutvikling på best mulig måte. Med utgangspunkt i Peter Senges teori om lærende organisasjoner ses arbeidet med kompetanseutvikling som en kontinuerlig prosess som skjer på ulike nivåer i utdanningssystemet, hvor de ulike aktørene skal samarbeide om ulike verdier samt utvikle sin pedagogiske praksis til elevens beste. Studien er basert på strukturert litteratursøk og fokusgruppeintervju. Resultatene av studien fremhever verdien av felles forståelse, profesjonsperspektivet, verdien av forankring og verdien av tillit. Studien konkluderer med at universitets- og høyskolesektoren, kommune og skole må samarbeide for å skape kvalitetsutvikling, og at et slik samarbeid er fruktbart dersom det investeres tid til avklaringer og felles visjoner i oppstartsfasen.

Kapittel 2 er skrevet av Lill Krestin Ryland og Svitlana Holovchuk og har tittelen *«Fit for fight» – med et pedagogisk credo i bagasjen? På vei til å bli barnehagelærer*. Kapitlet fokuserer på at en viktig oppgave i barnehagelærerutdanningen er at studentene skal få danne sine egne verdier og holdninger som støtter opp under barnehagens samfunnsmandat. Studien tar for seg studentenes opplevelse av å skrive sitt eget pedagogiske credo og hvordan dette arbeidet kan styrke dem som kommende barnehagelærere. Data i studien bygger på en kvalitativ spørreundersøkelse blant 3. årsstudenter i barnehagelærerutdanningen ved NLA Høgskolen. Funnene viser i stor grad at det skjer en stor utvikling fra første til tredje studieår i forståelsen av å skrive sitt pedagogiske credo. I tillegg observeres det en tydelig dannelsingsprosess hos studentene, som gir dem en større profesjonsforståelse og en økt trygghet når de snart skal starte i sin første jobb som nyutdannede barnehagelærere.

Kapittel 3 er skrevet av Grete Skjeggstad Meyer og har tittelen *Hva er en opplevelse? En vitenskapsfilosofisk tilnærming til estetisk opplevelse i barnehagelærerutdanningen*. Kapitlet baserer seg på en vitenskapsteoretisk gjennomgang av *opplevelse*, slik det er beskrevet i tekster av filosofene Gadamer og Simmel. De fremhever at en *opplevelse* er selvopplevd og umiddelbar og noe den enkelte selv velger å gå inn i. Studien ser også på studentevalueringer knyttet til bruk av opplevelse som undervisningsmetode. Funnene peker på at *opplevelse* gjennom estetiske og kunstneriske virkemidler, kan

være en inngang til og del av læringsprosesser. Studien peker også på at bruk av opplevelse i undervisningen er et bevisst verdivalg, gjennom å vektlegge undervisning som tar hele mennesket og ulike læringsstiler på alvor.

Kapittel 4 er skrevet av Kjell Oppedal og har tittelen *Hvordan kan det pedagogisk kritiske ivaretas i skolens arbeid med verdier og holdninger?* Kapitlet tematiserer at skolen skal lære elevene å tenke kritisk, samtidig som den gjennom holdningsdanning skal virkeliggjøre absolutte verdier forankret i menneskerettighetene. Ved å gi rom for det pedagogisk-kritiske kan skolens holdningsskapende arbeid unngå elementer av indoktrinering. Forfatteren argumenterer for at sosialpsykologiske teorier om holdningsdanning og holdningsendring lar seg forene med viktige pedagogisk-kritiske hensyn og med kjernen i ubehagets pedagogikk. Ubegag kan forstås som en ressurs som fremmer kritisk tenkning og nødvendig revisjon av etablerte standpunkter og tilstivnede holdninger.

Kapittel 5 er skrevet av Gila Hammer Furnes og Gunnvi Sæle Jokstad og har tittelen *Evnerike barn – begreps- og verdimangfold til besvær?* Kapitlet presenterer og drøfter hvordan begreper som omhandler evnerike elever, fremstår i forskningslitteraturen, og hvilke verdier disse kan formidle. Begreper er verdiladet og kan derfor ha en påvirkning på læreres forståelse og praksiser. Kapitlet reiser spørsmålet om hvordan evnerike elever fremstilles i forskningslitteraturen, og hvilke implikasjoner et begrepsmangfold kan ha for denne elevgruppens opplæring. Kapitlet bygger på en systematisk litteraturstudie etter NOU 2016: 14 som etterlyser mer forskning og introduserer et nytt begrep: «barn med stort læringspotensial». Begrepene som fremkommer i litteraturstudien, blir kategorisert og analysert i lys av konnotasjoner som kan oppstå i en norsk kontekst. Funnene viser at begrepsmangfoldet er økende og kan få betydning for lærerens forståelse og praksis.

Kapittel 6 er skrevet av Gunnvi Sæle Jokstad og har tittelen *Samskapt læring gjennom kollegaveiledning: Fra enkeltstående byggeklosser til en bærebjelke i profesjonsfellesskapet?* Kapitlet setter søkelys på bevisstheten om at våre valg og verdier er betydningsfulle. Å løfte frem disse i kollegasamtaler kan føre til samskapt læring og styrke profesjonsfellesskapet. Kapitlet presenterer og drøfter hvilke forutsetninger og grunnleggende verdier som inviterer til samskapt læring i et kollegafellesskap ved å undersøke hvordan en skoleeiers ønske om å innføre kollegaveiledning som samhandlingsform er

blitt erfart. De kvalitative data studien baserer seg på, ble samlet inn ved en skole på Vestlandet. Disse ble analysert og kategorisert med søkelys på forhold som fremmer og hemmer at kollegaveiledning blir en arbeidsmåte for profesjonell utvikling. Funnene viser at kritiske faktorer kan grupperes som relasjonelle, strukturelle og organisatoriske.

Kapittel 7 er skrevet av Torgeir Landro og har tittelen «*Det spyrst meir um enden enn um opphavet*»: *Hva skal vi med eldre historie?* Kapittelet tar utgangspunkt i læreplanverket, som trekker frem historisk innsikt som en viktig forutsetning for at elevene skal utvikle sin identitet i et mangfoldig fellesskap. I de nye læreplanene er imidlertid det historiske stoffet tonet ned. Kapittelet presenterer en undersøkelse gjennomført blant lærerstudenter som tyder på at særlig eldre historie neglisjeres i skolen. Studentene plasserer de viktigste hendelsene i verdenshistorien etter 1800, særlig i det 20. hundreåret, tidsmessig innrammet av den kalde krigen. Kapittelet illustrerer med utgangspunkt i Fernand Braudels konsept om *la longue durée* hvilke perspektiver det lange tidsspennet kan gi i sin alminnelighet, og på den kalde krigen i særlig grad, og diskuterer historiedidaktiske konsekvenser av nedtoningen av eldre historie.

Kapittel 8 er skrevet av Solveig Omland og Hilde Kristin Dahlstrøm og har tittelen *Påskegodteri, terror og slangefestival: En kvantitativ innholdsanalyse av nyheter om religion i Supernytt*. Kapittelet retter oppmerksomheten mot Supernytt, en viktig agendasetter for barn. Gjennom en kvantitativ innholdsanalyse har forfatterne sett nærmere på hvordan religion presenteres i Supernytts sendinger i perioden 2010–2021. Deres analyse viser at saker om religion utgjør kun tre prosent av de totalt 381 nyhetssakene (381 nyhetsinnslag). Videre viser analysen at halvparten av alle nyhetsinnslag om religion handler om religiøse høytider, hvorav tre firedeler ikke handler om det religiøse aspektet annet enn å nevne navnet på høytiden. De 249 sakene med et større søkelys på det religiøse aspektet handler i all hovedsak om islam og kristendom (77 prosent). Basert på datagrunnlaget vises det at antallet saker om religion har økt i perioden, med stort søkelys på islam. Det er både likheter og ulikheter i deknningen av de to religionene. Mens hverdags tro og aktiviteter vektlegges i nyhetene om kristendom, er det mer fokus på konflikt og terror i sakene om islam.

Kapittel 9 er skrevet av Bård Norheim og har tittelen *BlimE som moderne nasjonalepos for etiske mangfaldsverdiar: Ein retorisk analyse av*

*ti år med NRK Supers blimE-kampanje.* Kapittelet viser til NRK Supers blimE-kampanje, som så dagens lys i 2010. Forfatteren argumenterer for at BlimE har blitt en viktig populærkulturell danningsagent i det norske samfunnet. Kapittelet gjennomfører en retorisk analyse blimE-sanger og blimE-videoer for å finne ut hvilke etiske fellesverdier kampanjen forsøker å appellere til, og hvordan blimE vil overbevise om disse verdienes evne til å samle det brede lag av folket i et mangfoldssamfunn, samt hvilke dilemmaer som følger av denne appellen. Det viktigste funnet er at blimE-kampanjen kobler klassiske dydsetiske og kristen-humanistiske verdier med mer samtidige autentisitetideal. I blimE-kampanjen blir appellen om å være ekte og autentisk brukt som å stå opp for andre. Forfatteren konkluderer med at blimE fungerer som et moderne nasjonalepos for etiske fellesverdier.

Kapittel 10 er skrevet av Ove Olsen Sæle og har tittelen *Lærerspesialiststudenter i kroppsøving sine credorefleksjoner – en dydsetisk yrkesprofil?* Kapittelet undersøker et utvalg erfarne kroppsøvingslærere og idrettsfaglærere som studerer *Lærerspesialiststudiet i kroppsøving* sine refleksjoner knyttet til sin etiske yrkespraksis. Det teoretiske rammeverket har en dydsetisk tilnærming, og dokumentanalyse er blitt brukt som metode, hvor informantene har skrevet pedagogiske *credorefleksjoner*. Ut fra funnene argumenterer forfatteren for at informantene er orientert mot elevene, med et ønske om «å se alle» og kunne fremstå som etiske forbilder for dem, særlig mot det som gjelder fysiske og idrettstekniske ferdigheter. Få nevner klokskap som en avgjørende profesjonsetisk kvalitet.

Kapittel 11 er skrevet av Margunn Serigstad Dahle og har tittelen *Verdier i tweens' mediehverdag som ressurs i KRLE: Case fra YouTube, TikTok og NRK Super.* Kapittelet ser nærmere på tweens' mediehverdag som preges av et mangfold av fortellinger og verdier. Forskningsspørsmålene retter seg mot hvilke verdier relatert til personlig identitet som fremstår som typiske i et utvalg populære medietekster blant tweens, og utforsker disse som ressurs i KRLE-faget. For å få innblikk i verdier ut fra observerbar livspraksis bygger studien på perspektiv fra livssynsteori. Metoden er kvalitativ innholdsanalyse av data fra YouTube-kanalen *Victor Sotberg*, TikTok-kanalen *notleahhhbeauty* og NRK Supers dramaserie *Klassen*. Forfatteren identifiserer åpenhet, omsorg, inkludering, respekt, toleranse, aksept, trygghet og likeverd som typiske verdier i materialet, samt vekt på image og behov for anerkjennelse.



Dahle argumenterer i lys av livssynsteori og mediepedagogikk for at innsikten fra studien både kan være en lærerressurs, med økt forståelse for tweens' livsverden, og en læringsressurs, med bruk av underholdningsmedier som læringsinnhold og læringsaktivitet.

Kapittel 12 er skrevet av Tone Helene Skattør, Inge Andersland og Ane Malene Sæverot og har tittelen *Å være lærer for elever med stort læringspotensial: En allmennpedagogisk respons på lærerstemmer i et utviklingsprosjekt*. Kapittelet tar utgangspunkt i en tematisk analyse av data fra lærere i grunnskolen. Forfatterne bruker et allmennpedagogisk perspektiv til å belyse hvilke verdier som blir aktivert og utfordret i møte med elever med stort læringspotensial. Studien knytter seg dermed til NOU 2016: 14 sin begrepsbruk om kognitivt sterke elever, med en særlig vekt på disse elevenes asynkrone utvikling. Studien belyser hvordan den pedagogiske relasjonen utfordres i møte med elever med stort læringspotensial, og hvordan læreren kan møte disse elevene på en god måte. I tillegg belyser studien hvilke utfordringer lærere trekker frem i forbindelse med tilpasset opplæring til elever med stort læringspotensial, og hvilke verdier som er på spill i den pedagogiske relasjonen i møte med elever med stort læringspotensial. Studien bygger på teori fra Gert Biesta og Tone Sævi om utdanningens formål, ulike måter å møte omverden på og asymmetrien i den pedagogiske relasjonen.

Kapittel 13 er skrevet av Erik Andvik, Ursula Småland Goth og Bjørg-hild Kjelsvik og har tittelen *Lengdehopp uten tilløp: Krav til språkutvikling for studenter med norsk som andrespråk*. Kapittelet ser nærmere på tiden etter to år med Covid-19 restriksjoner. Det vises til at språkutviklingen blant studentene oppleves som prekær, spesielt for minoritetsspråklige studenter. Målet med prosjektet var å få erfaring med tilrettelagte språkkurs på majoritetsspråket (norsk) for studenter som står i fare for å droppe ut på grunn av manglende språkkunnskaper. Studien er en intervensjonsstudie i form av en pilot og inkluderer data fra 23 grunnskolelærer- og barnehagestudenter med norsk som andrespråk. Studien viser at ikke alle studenter oppnådde minimumskravet (nivå B2). Videre fant forfatterne at studentene må bli mer bevisste på sitt språknivå. Utenom online-undervisningen var det spesielt «en-til-en»-undervisningssituasjonene og reelle skriveprosjekter som ble opplevd som mest nivåøkende. Studien konkluderer med at tilpassede nettbaserte språkkurs for pedagogikkstudenter bør tilbys alle studenter med et språknivå under B2.

Kapittel 14 er skrevet av Robert Mjelde Flatås og har tittelen *Fra fag til tverrfaglighet*. Kapittelet ser nærmere på tverrfaglighet og transfaglighet. Tverrfaglighet har blitt et viktig begrep innenfor ulike skolepolitiske sammenhenger der det etterspørres en tematisk tenkning og samarbeid på tvers av skolefag. En viktig forutsetning for transfaglighet i skolen er å sikre at lærere har en felles verdimesig forståelse og praksis rundt begrepet. Hensikten med studien er derfor å få større klarhet i hva som kreves av lærere og elever når man skal arbeide transfaglig. Datamaterialet fremkommer gjennom kvalitativ metode, bestående av strukturerte litteratursøk etter studier innenfor nordisk kontekst. Analysen viser at lærere må koble ulike dimensjoner av tverrfaglighet, verdier og globale kompetanser tettere sammen i en større helhetsforståelse for at elever og lærere skal ha læringsutbytte av transfaglig undervisning.

Kapittel 15 er skrevet av Baard Johannessen, Anne-Grete Kaldahl og Torhild Skotheim og har tittelen *Lærerstudenters opplevelse av sammenheng mellom undervisning og praksis*. Kapittelet ser på de store ambisjonene for grunnskolelærerutdanningen og ønsker å belyse hva studentene opplever at bidrar til større helhet og sammenheng mellom undervisning på campus og praksisgjennomføring i utdanningsløpet. Studien ser nærmere på lærerstudenters egne refleksjoner om sammenhengen mellom de to ulike læringsarenaene med særlig oppmerksomhet rettet mot praksisgjennomføringen. Data i studien baserer seg på en kvalitativ tilnærming som belyser refleksjoner fra to fokusgruppeintervjuer med ulike studentgrupper med forskjellig praksisgjennomføring i sin grunnskolelærerutdanning. Analysen peker på elementer som studentene opplever som relevante for et godt samspill mellom campus og praksisarenaen: en dynamisk praksis som legger vekt på utvikling av studentenes selvstendighet i lærerrollen, ansatte på campus som har erfaring fra klasserommet, og en praksis som gir rom for å tenke igjennom egen praksis i refleksjonsøkter. Kapittelet konkluderer med at praksisgjennomføringen i dag ikke er tilfredsstillende kvalitetssikret. Studentenes læringsutbytte oppleves derfor varierende.

Kapittel 16 er skrevet av Eldbjørg Schön og Erik G. Småland og har tittelen *Entreprenørskap og dybdelæring, to sider av samme sak?* Kapittelet viser at de endrede krav i undervisning medfører endring ved opplæring av morgendagens yrkesfaglærere. Studien bygger på et litteratursøk og en spørreundersøkelse samt emneevaluering fra 26 studenter. Studien viser at entre-

prenørielle prosesser fremmer dybdelæring, og konkluderer med at faglig innhold og studentenes syn på didaktisk tilnærming basert på modellen VEKST/VATNES, oppleves som relevant og virkelighetsnær.

Kapittel 17 er skrevet av Ursula S. Goth og Øyvind Økland og har tittelen *Mangfold og flerkultur i norske lærerutdanninger*. Kapittelet setter fokus på et samfunn som i økende grad er preget av innvandring og heterogenitet. I denne studien belyser forfatterne hvordan kulturelt mangfold integreres i utdanningen generelt og i lærerutdanningen spesielt. Mangfold og det flerkulturelle er sentrale begreper i de fleste lærerplaner. Denne undersøkelsen, som ble gjennomført i 2022, baserer seg på norske lærerutdanninger på masternivå på femte til tiende trinn. I studien analyserer forfatterne begrepsbruk og konteksten som begrepene inngår i. Studien baserer seg på en kvantitativ og kvalitativ metodetilnærming. Analysen viser at 'mangfold' og 'flerkultur' i stor grad blir brukt synonymt uten å skille tydelig mellom dem. 'Mangfold' og 'flerkultur' blir i hovedsak benyttet om etniske grupper i en norsk kontekst, med stort fokus på det samiske. Det globale perspektivet er unntaksvis en del av bildet.

Noen av de viktigste aspektene i denne antologien er at den inkluderer både profesjonsverdier og kristne verdier og refleksjoner rundt disse. Dermed blir hovedbudskapet i boka at verdier og mangfold står sentralt i dagens yrkes- og profesjonsutdanning, og at en naturlig følge av et helhetlig menneskesyn er at vi søker tverrfaglig samarbeid med andre aktører. Det er gjennom dette samarbeidet at det er mulig å få tilgang til spisskompetanse på de ulike områdene.

Antologien er bygd opp slik at det er mulig å arbeide med kapitlene uavhengig av hverandre. Det er derfor ikke nødvendig å lese kapitlene i den rekkefølgen de står her. Rammene for antologien medførte at omfanget måtte begrenses. Vi har derfor bare tatt for oss de mest sentrale fagområder. Enkelte temaer som vi gjerne skulle ha tatt med, måtte utelates, både av plasshensyn og fordi det allerede finnes gode lærebøker og vitenskapelig litteratur som yter stoffet større rettferdighet enn det en oversiktsbok kan gjøre.

I arbeidet med denne fagfelleverderte antologien har vi lagt vekt på å la flere stemmer komme til orde. Ulike forfattere kan derfor legge ulik mening i begrepene og ha ulik tilnærming til verdispørsmål og mangfold. Dette er et bevisst valg for å unngå å skape et inntrykk av at fagemnet er mer utviklet og enhetlig enn det i virkeligheten er. Videre anser vi faglig uenighet og diver-

gens som en drivkraft for faglig utvikling og egenrefleksjon. Vi har derfor ikke forsøkt å harmonisere begrepsbruken og fremstillingene eller nedtone personlige uttrykksformer, men i stedet latt dette illustrere de ulike faglige innfallsvinklene til verdirelaterte emner.

## Referanser

- Aadland, E. (2004). *Den truverdige leiaren*. Samlaget.
- Askeland, H. & Aasland, E. (2017). Hva er verdier og hva tjener de til? I E. Aaskland & H. Askeland (Red.), *Verdibevisst ledelse* (s. 26–46). Cappelen Damm Akademisk.
- Goth, U.S. (2018). *Verdier og visjoner*. Cappelen Damm.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free Press.

Jermstad, L.K., Goth, U.S., Myklebust, M.,  
Toppe, A.L.B & Vesteraas, R. (2023). Samarbeid  
på tvers: Kompetanseutvikling mellom  
høgskole, kommune og skole.  
I I.M. Thorjussen & U.S. Goth (red.),  
*Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et  
utdanningsperspektiv* (s. 22–38).  
Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa211001>

1

# Samarbeid på tvers

## *Kompetanseutvikling mellom høgskole, kommune og skole*

Linnéa K. Jermstad, NLA Høgskolen, Marit Myklebust,  
NLA Høgskolen, Anne Lene B. Toppe, NLA Høgskolen,  
Renate C.J. Vesteraas, NLA Høgskolen og Ursula S. Goth,  
NLA Høgskolen

## Innledning

### Kompetanse for inkludering

Samfunnet er i stadig endring, noe som fordrer en skole i utvikling og endring. Skolen er ansett som en lærende organisasjon som skal jobbe systematisk med kompetanseutvikling i profesjonsfelleskapet (Utdanningsdirektoratet, 2019b). UH-sektoren og grunnskolene skal samarbeide om

å styrke den kollektive kunnskapen og kompetansen i skolene (Utdanningsdirektoratet, 2020). Formålet med samarbeidet er å øke kvaliteten slik at barn og unge får et likeverdig utdanningstilbud som fremmer utvikling, læring og trivsel (Fylkesnes & Lindahl, 2021, s. 443). Samarbeidet har stort potensial for å utvikle kvalitet, men byr også på en rekke utfordringer. En av disse er den endrede rollen som UH-sektoren har fått, fra å være tilbyder av kunnskap til å nå å være en likeverdig samarbeidspartner der kompetanse skal utvikles i fellesskap og omfatte alle nivåer i organisasjon. Både universitet og høyskole, kommune og skole skal ha utbytte av samarbeidet for videre kompetanseutvikling (Meld. St. 21, (2016/2017), s. 84–100). En annen grunn til at samarbeidet kan oppleves utfordrende, er at sektorene er ulikt organisert, på samme tid som partene skal være lærende organisasjoner.

Forskning på samarbeid og partnerskap mellom UH-sektoren og skole/kommune har utledet flere suksesskriterier, blant annet gode relasjoner mellom aktørene, formulering av felles visjon, nok ressurser i form av tid, kompetanse og kapasitet, samt evne til å takle endringer og å akseptere at man selv endres (Lillejord & Børthe, 2014). Skolens ledelse og personale må enes om hvilke utfordringer det skal jobbes med (Utdanningsdirektoratet, 2019a). De siste tiårene ble flere utdanningspolitiske initiativ innført der det forutsettes at høyskolen og grunnskolen har samarbeid om å utvikle kompetanse, slik som UiU (ungdomstrinn i utvikling), DeKomp (Desentralisert ordning for kompetanseutvikling i skolen) og Kompetanseløftet (Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis) (Fylkesnes & Lindahl, 2021, s. 443). Kompetanseløftet kom som et resultat av rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge fra ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging» (Nordahl-rapporten; Meld. St. 6 (2019–2020), s. 9). Her konkluderes det blant annet med at barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage, grunnskole og videregående opplæring får for sen eller ikke god nok hjelp, og at det er for store kvalitetsforskjeller i det pedagogiske tilbudet. Dermed kan dagens system bidra til utenforskap ved at opplæringens innhold og organisering fører til at for mange elever ekskluderes fra fellesskapet (Nordahl et al., 2018, s. 6–9). Jones & Hesjedal (2020, s. 122) peker på at skolen og den enkelte lærer må være bevisst sitt ansvar for å ivareta elevenes grunnleggende behov for trygghet og læring, som er skissert i sentrale retningslinjer i læreplanen og i opplæringsloven (1998). Kompetanseløftets målsetting er å bidra til at elevene blir

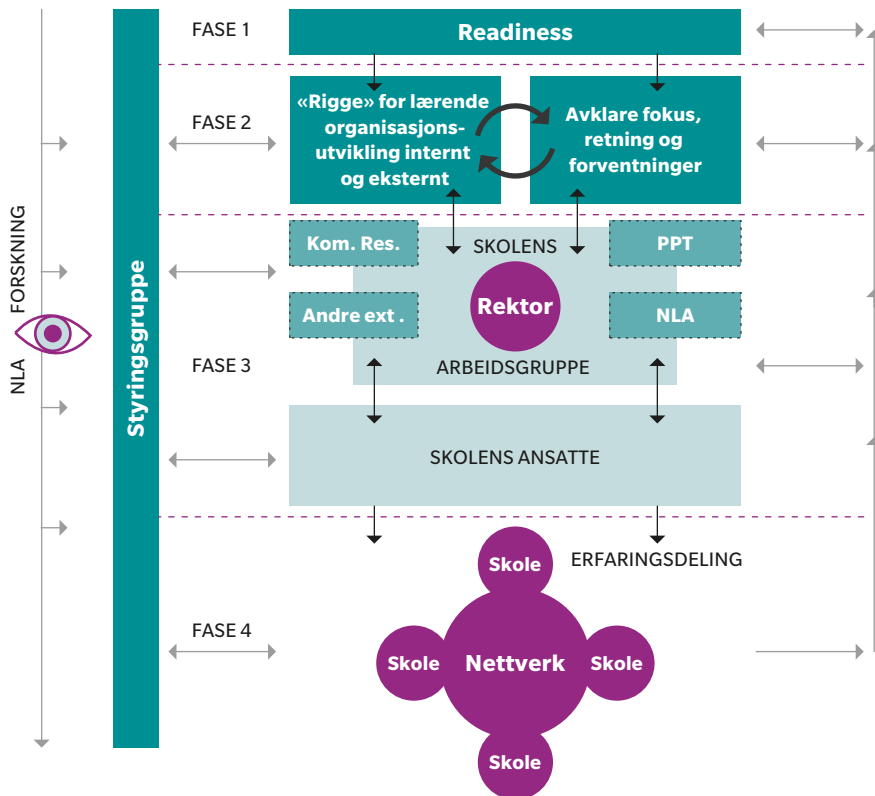
møtt med tilstrekkelig kompetanse, og å skape et inkluderende fellesskap (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 78–89). Stortingsmelding 6 fremmer også at alle elever skal få mulighet for utvikling, mestring, læring og trivsel, og at elevene skal få tilpasset hjelp når de trenger det. Videre skal elevene få oppleve at de er en viktig del av fellesskapet, og de skal bli hørt i saker som angår dem (Jones & Hesjedal, 2020, Meld. St. 6 (2019–2020), s. 7–13). Kommuner, fylkeskommuner og private skoleeiere skal se det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tilbudet i sammenheng, inneha samarbeidskompetanse og ha kompetanse på vanlige utfordringer i tillegg til sammensatte og komplekse utfordringer, og ha kompetanse til å se når det vil være nødvendig å hente inn spesialisert kompetanse og veiledning fra Statped (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 90–98). Kompetanseløftet skal bygges opp over fem år (2020–2025), og vi er nå i den første fasen der de ulike aktørene skal etablere samarbeid. I forkant av samarbeidets oppstart skal kompetansebehovene vurderes og tiltak planlegges på lokalt nivå (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 96). Regjeringens strategi for utdanningsforskning (2020–2024) vektlegger at det lokale nivået, her forstått som skolen, skal være premissleverandør for utdanningsforskning (Kunnskapsdepartementet, 2020), hvilket igjen kan bidra til økt «impact» for utdanningssektoren (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 15). Dermed skal Kunnskapsdepartementet tilrettelegge for samarbeid mellom universitet og høyskole, kommune og skole og gi ressursmessig støtte til kompetanseutvikling i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette samarbeidet har som mål å bidra til «synergieffekter mellom skoler, skoleeiere og utdanningsinstitusjoner som tilbyr lærerutdanning og videreutdanning for ansatte i skolen [...] universitets- og høyskolesektoren (UH)» (Reinertsen & Hafstad, 2021).

## Et helhetlig perspektiv på kompetanseutvikling i organisasjonen

Meld. St. 21 tydeliggjør at kompetanseutviklingen skal skje lokalt, den skal ta utgangspunkt i skolens egendefinerte behov og skal skje i samarbeid mellom skoleeier og UH (Meld. St. 21 (2016–2017)). Det vil i praksis innebære samarbeid på flere nivå i organisasjonene, fra skoleeier (fylkeskommune/kommune/ private eiere) og ned til den enkelte skole (s. 84–86). I lærende organisasjoner er fokus rettet mot å utvikle kunnskaper og ferdigheter og være i prosess, til forskjell fra den instrumentelle tenkningen som tradisjo-



nelt sett har preget mange organisasjoner (Senge, 1999). Peter Senge, amerikansk forsker og direktør ved Center for Organizational Learning ved MIT Sloan School of Management og forfatter av boken «The Fifth Discipline: The art and practice of learning organization» tar utgangspunkt i et helhetlig perspektiv og beskriver fem faktorer, såkalte disipliner, som må være til stede i en organisasjon for at den skal være lærende. Disse fem disiplinene er personlig mestring, gruppelæring, mentale modeller, felles visjon og systemtenkning (Senge, 1999).



**Figur 1.1** Rammeverk for desentralisert kompetanseutvikling, utarbeidet av NLA i samarbeid med FOS (Øen & Gilje, 2020, s. 34).

Senges teori om de fem disipliner som en vei mot den lærende organisasjon er et interessant og relevant perspektiv til denne studien som setter søkelys på oppstartsfasen av kompetanseutvikling i organisasjoner. I denne fasen skal ansatte i UH-sektoren og ansatte i grunnskolen etablere samarbeid og jobbe mot felles mål. Denne fasen, også kalt oppstartsfasen, illustreres i Øen og Giljes modell for desentralisert kompetanseutvikling, som er utarbeidet i samarbeid mellom UH og kommune/skole. Modellen viser de ulike fasene av kompetanseutviklingsarbeid, beskrevet som innovasjonsarbeid. Modellens formål er å være et utgangspunkt for arbeid. Til tross for at modellen fremstår som lineær, påvirker de ulike fasene hverandre på en dynamisk interaktiv måte (Øen & Gilje, 2020, s. 34). Denne studien undersøker oppstartsfasen av kompetanseutviklingsarbeid, kalt fase 1 og 2 i modellen, likevel er det nyttig å fremstille hele modellen slik at oppstartsfasen vises som et innledende fundament.

Fase 1 og 2, som vi ser i modellen, beskriver viktige elementer i oppstartsfasen: «Readiness», «Rigge for lærende organisasjonsutvikling internt og eksternt» og «Avklare fokus, retning og forventinger». Disse fasene handler om bevisstgjøring på eget ståsted og mentale modeller, jf. Senges modell, hvordan vi forstår verden, og hvordan vi handler (Øen & Gilje, 2020, s. 35). Videre trekkes avklaringer og avgrensninger frem som nødvendige elementer, samt å inkludere flere nivåer, som rektor, lærere og assistenter.

Det finnes flere studier som belyser hvordan lærere i skolen opplever eksternt satsning som «Ungdomstrinn i utvikling». Det studiene informerer lite om, er hvordan ansatte i UH-sektoren opplever samarbeidet mellom UH-sektor og kommunen (den offentlige skolen) (Gunnulfsen & Jacobsen, 2019, Nordmann & Postholm, 2015). Nordmann og Postholm (2015, s. 11) peker videre på at det ikke er «gode nok arenaer for å sette ord på og utveksle konkret hva de har lært». Kunnskapen som ansatte i universitet og høyskoler innehar etter mange år med eksternt samarbeid med praksisfeltet, er av stor verdi for videre samarbeid og får derfor fokus i denne studien. For å innhente erfaringer om eksternt samarbeid ønsket vi å fokusere på ansatte i universitet og høyskole sine erfaringer. Samtidig ønsket vi å skape en setting der ansatte kan reflektere rundt egne erfaringene og belyse forskningsspørsmålet: «Hvilke faktorer er viktige for å skape et fruktbart innledende samarbeid mellom UH og kommune/skole?»

## Metode

Data som ligger til grunn for studien, er basert på et litteratursøk og et fokusgruppeintervju med seks vitenskapelige ansatte fra UH-sektoren med lang erfaring fra eksternt samarbeid.

### Litteratursøk

Ettersom formålet med studien var å belyse aktørenes opplevelse av eksternt samarbeid, valgte vi en kvalitativ tilnærming, som muliggjør søkelys på beskrivelser og erfaringer fremfor «data som lar seg tallfeste eller måle» (Dalland, 2012, s. 112). Den metodiske tilnærmingen inkluderte et strategisk litteratursøk i tillegg til fokusgruppeintervjuet.

Det strukturerte litteratursøket ble gjennomført i Google scholar med følgende søkeord: «Eksternt samarbeid» og «grunnskole» og «kompetanseutvikling» og «oppstart og forankring» og «lærende organisasjoner». Søket resulterte i 195 publikasjoner. Deretter ble søket begrenset til vitenskapelige publikasjoner fra Norge. Tidsavgrensning til søket hadde fokus på nyere forskning og ble gjennomført for årene fra 2018 og frem til nå. Deretter ble det gjennomført et tilleggssøk basert på utvalgte søkerord, som ga ett resultat som ble inkludert.

### Fokusgruppeintervjuet

Formålet med spørsmålene i fokusgruppeintervjuet var å hente frem informantenes erfaringer og refleksjoner rundt oppstartsfasen av eksternt samarbeid, i tråd med forskningsmålet. Spørsmålene var åpne og skulle gi innblikk i viktige elementer ved oppstartsfasen, i henhold til Øen og Giljes modell for desentralisert kompetanseutvikling (Øen & Gilje, 2020, s. 34). Intervjuguidens spørsmål tok utgangspunkt i de to første fasene i modellen, samt behovet om å fremskaffe UH-ansattes erfaringer (Gunnulfsen & Jacobsen, 2019; Nordmann & Postholm, 2015). Følgende spørsmål ble utarbeidet: *Hvilke erfaringer har du fra oppstartsfasen av samarbeid mellom UH og skoleeier/skole? Hvilke faktorer påvirker samarbeidet i oppstartsfasen? Hvordan spiller felles forståelse inn i prosessen? og Hvordan kan man forankre kompetanseutviklingen?*

Utvalget av informanter i kvalitative metoder kjennetegnes av at det er et begrenset antall personer som bidrar til dybdeinformasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Fokusgruppeintervjuet ble gjennomført med seks vitenskapelig ansatte ved NLA med mellom sju til femten års erfaring fra eksternt kompetansehevingsarbeid. De inkluderte informantene representerte også ulike kompetansenivåer i UH-sektoren, hvor to ansatte har høskolelektorkompetanse, to har førstekompetanse og to har toppkompetanse.

Fokusgruppeintervjuet varte i 45 minutter og fremskaffet en stor og relevant datamengde på kort tid (Green & Thorogood, 2018, s. 152). Intervjuet ble gjennomført etter en semi-strukturert tilnærming, som har den fordel at intervjuet kan tilpasses underveis i forhold til informasjonen som kommer frem (Bryman, 2016, s. 10). Spørsmålene ble ikke sendt ut i forkant, men ble presentert underveis i intervjuet for å få den umiddelbare responsen og dermed unngå «politisk korrekte» svar. Fokusgruppeintervjuet ble gjennomført på kommunikasjonsplattformen Teams. Nettbasert intervju via Teams ble valgt fordi informantene holdt til ulike steder i Norge.

Data som kom frem under intervjuene, ble fenomenologisk analysert gjennom å bli kodet, tolket og deretter kategorisert (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99–105) i fire hovedfunn: verdien av felles forståelse, profesjonsperspektivet, verdien av forankring og verdien av tillit. Disse funnene utpekte seg som mest aktuelle tema som informantene sa noe om eller sluttet seg til, ved verbal eller nonverbal kommunikasjon. I den videre fremstillingen vil vi ta utgangspunkt i disse fire kategoriene når vi gjør rede for og diskuterer funnene.

## Etisk vurdering

For å ivareta anonymisering av informantene ble de seks informantene gitt anonymiserende betegnelser: informant A–F. Alle informanter har blitt informert om studien og har gitt sitt samtykke før fokusintervjuet fant sted.

## Resultat og diskusjon

### Verdien av felles forståelse

Ved oppstart av utviklingsarbeid er det med nødvendighet viktig å sette av tid til å samtale om «forståelsen rundt samarbeidet og ønsker om hva man kan få til i fellesskap». (Reinertsen & Hafstad, 2021, s. 437). Dette blir ikke mindre viktig der man samler aktørene med ulikt ståsted, slik som i samarbeid mellom UH-sektor og kommune/skole. Øen og Gilje (2020) beskriver at oppstartsfasen handler om å skape motivasjon og eierforhold til prosessene som skal settes i gang. Dette kan sees i sammenheng med Senges (1999) beskrivelse av felles visjoner som betydningsfulle i lærende organisasjoner. Felles visjoner er noe mer enn en idé – mer som en kraft, og denne kraften blir levende og virksom når menneskene i organisasjonen virkelig tror at de kan være med på å skape sin egen fremtid (Senge, 1999). I denne fasen beskriver informant F at det er viktig «å vite noe om hvilke forventninger de der ute har». Det handler om å ta utgangspunkt i «her og nå»-situasjonen, for så å arbeide seg sammen mot en felles forståelse. Flere av informantene beskriver i denne sammenheng at skole og kommune ved første møte kan oppleve seg klare for iverksetting av konkrete tiltak og ønsker å komme raskt i gang, samtidig som man fra UH-sektors side opplever at det er hensiktsmessig å bruke mer tid på å arbeide frem felles forståelse for prosjektet. I denne fasen er det viktig å bruke pedagogisk takt. Informant (D) sier det slik:

*De har ofte tenkt ut mange gode tanker selv, men man kan tenke at det er litt hastig. Vi [UH-sektor] må være de som bremser opp prosessen. Det å bremse prosessen er en viktig oppgave for oss [i UH-sektoren], men det kan også være en ubehagelig oppgave.*

Under intervjuet understøtter informant A verdien av å ta seg god tid og sier at en forhastet oppstart fører til at «lokomotivet har forlatt stasjonen – men ikke alle vogner har kommet med». Slike funn ser vi også i litteraturen. En fruktbar oppstart krever god tid til å bli klar over hvor man står, og hvor man vil, det er en bevisstgjøringsfase som utfordrer «verdier, holdninger, elevsyn, normer og virkelighetsoppfatninger» (Øen & Gilje, 2020, s. 35). Dette arbeidet der man samtaler om forståelsen av ulike fenomener eller tema, kan

forstås gjennom Peter Senges (1999) mentale modeller. Øen og Gilje (2020, s. 35) skriver: «Våre mentale modeller bestemmer ikke bare hvordan vi forstår verden, men også hvordan vi handler. Det kan også knyttes til hva lærere har tro på – deres pedagogiske credo» (Øen & Gilje, 2020, s. 35). Senge (1999) hevder at ny innsikt ofte ikke blir tatt i bruk, fordi den strider med forestillingen om hvordan verden er. De mentale modellene er ofte ubevisste, og det er derfor viktig å kunne «snu speilet» for å se omgivelsene og situasjonen man står overfor, i nytt lys.

Oppstartsfasen er ofte kjennetegnet av kommunikasjon om prosjektets prosesser og gjerne anvendt sammen med prosessverktøy og modeller. I denne prosessen bør man fokusere på å styrke lærernes «bevissthet og refleksjon rundt individuelle og kollektive lærings- og utviklingsprosesser» (Vasseljen & Postholm, 2021, s. 533). Nettopp dette å kunne reflektere sammen og dele erfaringer er selve kjernen i organisasjonslæring (Gunnulfsen & Jacobsen, 2021, s. 38). Metakommunikasjonen og refleksjonen bygger kollektiv prosesskompetanse innenfor undersøkende og kunnskapsbyggende prosesser (Vasseljen & Postholm, 2021, s. 533). Dette danner grunnlag for helhetlig skoleutvikling i henhold til Senges teori (1999); endring er mulig når alle drar i samme retning. Vi ser at skolebasert kompetanseutvikling, der lærerne, som forskere i egen praksis, og universitets og høyskolesektoren, kommunen og skolen har et likeverdig utgangspunkt og reflekterer sammen, skapes det muligheter, innovasjoner og dermed en ny utdanningsvei. Her ser vi tydelig at faglitteraturen og informantenes uttalelser samsvarer når det gjelder viktigheten av å bruke tilstrekkelig med tid, skape fellesforståelse, eierforhold og motivasjon for alle deltakerne i oppstartsfasen. I denne prosessen kan et viktig bidrag fra UH være at man tar seg nok tid til å etablere en felles forståelse og visjon for prosjektet på alle nivåer i samarbeidet. Informant D har en positiv innfallsvinkel til denne oppgaven og beskriver det slik: «Jeg synes dette er den mest spennende fasen – UH kan være med og bidra til at prosessene blir gode.»

## Profesjonsperspektivet

I samarbeidet mellom UH, kommune og skole møtes ulike aktører som representerer ulike profesjoner. Forskning viser at gode partnerskapsmodeller preges av jevnbyrdige samarbeidsrelasjoner (Jokstad, 2020; Lillejord

& Børthe, 2014). Læreren, som forsker i egen praksis, skal anses som en likeverdig samarbeidspartner i kompetansehevingsprosjekter (Jones & Hesjedal, 2020). Som det fremgår av Stortingsmelding 21, fremholdes UH-sektoren som viktige tilbydere av kompetanse til skolen, samtidig som det er en klar målsetting å skape gjensidig forpliktende og utviklende partnerskap mellom lærerutdanningene og skolene.

Informantene beskriver ulike erfaringer knyttet til etableringen av dette partnerskapet.

Informant F bemerker: «Det er fortsatt en forventning om at initiativet skal komme fra UH.» Informanten fortsetter: «Det må etableres en forståelse for at det er UH som er invitert ut, og derfor er det de som er på «hjemmebane» som må ta ansvar for rammene for samarbeidet.» På den annen side beskrives det at UH som ekstern partner ikke nødvendigvis møtes med tillit innledningsvis: «Man kan oppleve en skepsis til at man kommer fra høyskolen. Hvem er du som kommer her og forteller?» sier informant C. Informant E beskriver UHs overgang fra å være tilbyder til samarbeidspartner slik: «Lærere har dobbel stemme: De ønsker mer autonomi (vi er eksperter), samtidig som de ønsker faglig påfyll (fra UH).» Informant F responderer med at det er en «utfordrende overgang for UH å gå fra å være leverandør til å være likeverdig partner. En rolleavklaring er helt avgjørende for å få et godt samarbeid. Viktig at de ulike partene blir kjent med hva den enkelte kan bidra med.»

I denne sammenheng beskriver informant A betydningen av at «UH er tydelig på at vi har behov for å lære. Å ikke komme utenfra som en som skal belære, men å lære noe nytt sammen med andre.» Informanten beskriver videre at dette krever «evne til å være lyttende», og at man derfor kan «evne å justere bestillingen». Forfatteren Jokstad, skriver det slik:

Når lytting og tenkning kobles slik til ansvarlighet og krever stillhet, må evnen til å være i stillhetens rom, utvikles. Å arbeide med seg selv mot slike iboende egenskaper, er slik jeg forstår det, både en subjektivisering og en generisk kompetanse og derved sentrale elementer i en profesjonsutvikling. (Jokstad, 2020, s. 223)

Gjennom å invitere til gjensidighet kan partene gjennom hele prosessen kontinuerlig «snakke seg sammen til en ny forståelse» (Informant A).

Profesjonalisering innenfra fordrer profesjonsutøvere som er motiverte (Vasseljen & Postholm, 2020, s. 529). Informant E sier: «Det handler om opplevelse av respekt og autonomi.» Det er viktig at lærerne får «handlingsrom til å være undersøkende, lærende og utviklende i egen praksis, både i og mellom utviklingsaksjonene» (Vasseljen & Postholm, 2020, s. 531). Det er en nær sammenheng mellom personlig læring og læring i organisasjonen; den personlige læringen er en forutsetning for organisasjonsmessig læring (Senge, 1991, s. 145). Senges teori bygger på en grunnleggende tro på at mennesker kan utvikle seg og lære mer i fellesskap gjennom å øke motivasjonen og fremme evnen til å lære på alle nivåer i organisasjonen. (Senge, 1999, s. 10). Organisasjoner består av mennesker med kunnskaper og ferdigheter, og disse er av stor betydning for organisasjonen. «Med utgangspunkt i personlig mestring, i henhold til Senges teori, kan felles visjon og læring i fellesskap, føre til læring i organisasjonen» (Jokstad, 2020, s. 225). Personlig mestring innebærer livslang læring, en kontinuerlig prosess der individet utvikler seg og lærer, og Senge (1999) omtaler dette som å leve kreativt fremfor reaktivt. Læring skjer imidlertid ikke bare i individet. Gjennom gruppelæring frigjøres ressurser den enkelte ikke kan få frem, og Senge (1999) hevder at gruppens intelligens kan overstige summen av intelligensen til gruppens enkeltmedlemmer. «Å ha personlig mestring og få anledning til å dele dette på arbeidsstedet slik at det kan føre til kollektiv læring og utvikling, er avgjørende for at organisasjoner skal utvikle seg profesjonelt» (Jokstad, 2020, s. 225). «Profesjonalisering innenfra fordrer praktikere som gjennom kollektive prosesser forvalter normer og standarder, bygger kunnskap og kompetanse og driver aktiv skoleutvikling» (Vasseljen & Postholm, 2020, s. 535). Michael Fullan omtaler begrepet kollektiv kapasitet:

Den kollektive kapasitetens styrke er at den muliggjør at vanlige mennesker får til usedvanlige ting – av to grunner. Den ene er at vi hele tiden får mer og lettere tilgjengelig kunnskap om effektiv praksis. Den andre grunnen er enda mer virkningsfull – samarbeid genererer engasjement. (Fullan, 2014, s. 96)

Denne kollektive kapasiteten beskrives som resultat av at hele kulturgrupper på ulike nivåer jobber sammen mot felles mål, og en tro på at endring er mulig når alle samarbeider på tvers av nivåer i skolesystemet. Våre infor-



manter og funn fra tidligere studier viser at det profesjonsfaglige fellesskapet som består av ulike aktører, bør dele felles verdier og oppnå en felles forståelse for prosessen før den går i gang. Vi ser at lærere, ledere og andre ansatte som reflekterer over felles verdier og vurderer og videreutvikler sin praksis, blir aktive deltakere med en felles forståelse for prosessen. Informantenes innspill fremhever at i denne prosessen er genuin og gjensidig respekt for hverandres kompetanse en lyttende posisjon som gir rom for at ulike stemmer kan komme frem, og avklaring av de ulike partenes roller i samarbeidet avgjørende.

## Verdien av forankring

Reell forankring i ledelse og personale fremheves i sluttrapporten for UiU (Ungdomstrinn i utvikling) som en av suksessfaktorene for vellykket samarbeid knyttet til kompetanseutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Rapporten konkluderer videre med at Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet bør gi tydelige signaler om selve «betydning av forankringen». En vesentlig faktor her er at forankringen ikke bare omfatter ledelsen, men er å finne i hele organisasjonen, slik det også fremkommer av modellen til Øen og Gilje (2020). Våre informanter var omforent om betydningen av forankring i hele organisasjonen ved flere utsagn, samtidig som de uttrykte at nettopp dette kunne være en utfordring. Informant D sa det slik: «Når det gjelder oppstarts- og initieringsfasen, opplever vi ofte at både skole, rektorer og kommuner har kunnskap om forankring og vet viktigheten av det, men så vet de det ikke likevel.» Informanten beskrev videre: «I oppstarten av samarbeid etterspør UH om forankring, og de (viser til ledelsen) sier: 'dette har vi gjort', samtidig som det i samtalene i oppstartsfasen fremkom noe annet.»

En annen informant utdypet det slik: «Det viser seg at ledere og mellomledere er forankret, men ikke de på gulvet. De som har vært med på planleggingen, er de som har høyest forankring.» I tråd med dette trekker Gunnulfsen og Jacobsen (2021, s. 30) frem svak forankring blant lærere i sin artikkel. Funn fra Fylkesnes og Lindahls (2021, s. 448) artikkel om desentralisert kompetanseutvikling (Dekomp) viser svak forankring hos lærere. Lærerne opplevde lite informasjon og mulighet for innflytelse i introduksjonsfasen. Forankringsarbeidet foregikk i ledelsesgruppen, og lærerne opp-

levde å få utviklingsprosjektet tredd ned over seg (Fylkesnes & Lindahl, 2021, s. 448), noe som førte til skepsis, motstand og frustrasjon i kollegiet. Vasseljen og Jacobsen (2020, s. 523) viser viktigheten av emosjonell støtte allerede fra prosjektenes oppstartsfasen. Informant A nevner verdien av å ta lærernes følelser knyttet til endring på alvor, ikke bare å snakke om hva som er spennende med det nye, men også hva som er skremmende og vanskelig. For å lykkes med oppstartsfasen som lærende organisasjon er det viktig å se på helheten i systemet og ikke kun den enkelte del (Senge, 2004).

«Av og til så har jeg trodd at alle er med, og så merker man når man møter kollegiet at ... nei – alle var ikke med. Invitere til oppstart, gjerne så mange som mulig, ikke bare rektor og ledelsen, for å samsnakke» (Informant A). Videre sier informant A: «I større satsninger har jeg gjort litt nummer ut av det- samlet mange, gjerne hele kollegiet: nå begynner vi og alle har fått en sjanse til å føle at de starter sammen. Fellessamlinger. Forteller om hva opplegget er og en forståelse for hele opplegget.»

I henhold til Senges teori ser vi at forankringsarbeidets «hvem» er avgjørende, men også forankringsarbeidets «når» og «hvordan».

*På hvilken måte skal forankring skje, og når er man enig? Forankring må skje hele tiden, også underveis for å få alle med. Jeg har tenkt en del på forankring. Kanskje handler det om menneskesyn som leder. Hvem er jeg som leder, og hva slags kompetanse har jeg i å lede utvikling og endringsprosesser? Hvordan tenker jeg at mine ansatte kan bidra? Skal de bidra, eller skal de læres opp? Jeg tror at det er viktig i forankringsarbeidet å synliggjøre aktørers medvirkning. Mennesker trenger å oppleve at de medvirker, og at deres innspill får en reell betydning for endrings- og utviklingsarbeidet (Informant E)*

Forankring i hele personalet, fra ledelse og til den enkelte lærer, viser seg å være avgjørende for i hvilken grad læring og utvikling for en organisasjon (skole) kan finne sted. Dette er i tråd med Senges teoretiske perspektiver og underbygges både av erfaringer fra evalueringer av gjennomført kompetanseutviklingsarbeid i skolen – UiU (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 4), og informantene. Et tilleggsperspektiv i denne sammenheng er at forankring ikke er en «engangshendelse». En av informantene løftet frem viktigheten av

aktørens opplevelse av medvirkning som avgjørende, ikke bare i oppstarten, men også underveis. Da endrings- og utviklingsarbeid tar tid, er dette et viktig poeng å ta med også utover oppstartsfasen.

## Verdien av tillit

Vi har tidligere i artikkelen vært inne på betydningen av anerkjennelse av den andres kunnskap, kompetanse og myndiggjøring som viktige faktorer for å stimulere eierskap i en prosess (Vasseljen & Postholm, 2021, s. 523). I beskrivelsen av viktige elementer i oppstartsfasen sier informant A: «Det første jeg tenker på, er tillit.» Informant B bygger på dette og sier:

*Tillitsaspektet er nesten mer avgjørende enn kompetansen. En god relasjon bygger nye nettverk. Det er et uforutsett fenomen: har man etablert en god relasjon og en felles forståelse av hva som skal gjøres, så skapes det spirer rundt som man ikke kunne tenke seg eller hadde kjennskap til på forhånd (Informant B).*

«... det å ha tillit i seg selv om at en har kompetanse i å inngå i et samarbeid. Lærer har noe å bidra med» (Informant E). Informant C bekrefter dette: «Akkurat dette med tillit tror jeg er avgjørende.» Tillit fremholdes av alle informantene som en verdi i kompetansehevingsarbeid. Torgersen og Steiro (2018) beskriver det slik: «In Norway, as in other Nordic countries, trust is seen as important and as a value in itself. Trust is seen as being more beneficial and having lower transactional costs than control» (Torgersen & Steiro, 2018, s. 42). Informant B sier: «Tillitsforhold i startfasen er viktig. En god relasjon bygger et nettverk, og et nettverk får frem til gode prosjekter. Det handler om tillit til seg selv, samt respekt og tillit for hverandre og hverandres roller.» Informant D bygger videre på dette og sier: «God nok tid til samarbeid slik at vi kan etablere tillit.»

Våre funn om tillit til aktørene under oppstart av prosessen samsvarer med funn knyttet til emosjonell støtte i studien til Vasseljen og Postholm (2021, s. 523). Ser vi dette gjennom teori om lærende organisasjoner, så er både tillit og åpenhet viktige faktorer for å våge å reflektere i fellesskap, kunne utfordre mentale modeller og stille seg åpen for nye måter å forstå et fenomen på. Disse faktorene understøttes også av Øen og Gilje (2020)

i modellen for desentralisert kompetanseutvikling. Denne helhetlige tenkningen som både gir rom for tanker og følelser og inkluderer alle disiplinene i systemet, er viktige faktorer for læring og utvikling i lærende organisasjoner. Disiplinen systemtenkning (Senge, 1999) handler nettopp om dette: å erkjenne at organisasjoner består av deler som sammen utgjør helheten. En viktig forutsetning for lærende organisasjoner er helhetsforståelsen – de fem disiplinene utvikles parallelt. Våre funn knyttet til tillitsaspektet kan sees i sammenheng med etableringen av det gode partnerskapet, som drøftet tidligere i artikkelen. Tillit fremstår som en verdi som skapes mellom partene, men også i partene, gjennom møtet med de andre aktørenes anerkjennelse og respekt.

## Konklusjon

Studien har hatt som mål å besvare forskningsspørsmålet *Hvordan beskriver ansatte i UH et fruktbart innledende samarbeid med kommune og skole?* Forfatterne i studien konkluderer med at tillit, forankring, og profesjonsperspektivet er utslagsgivende faktorer for et vellykket samarbeid mellom UH, skole og kommune. Personlig og individuell mestring innebærer livslang læring og er en kontinuerlig prosess der individet utvikler seg og lærer. Derfor bør det allerede i prosjektets oppstartsfasen oppfordres til anerkjennelse av aktørenes tidligere erfaring, kunnskap og kompetanse. For å skape kvalitet-utvikling er det utslagsgivende at det investeres tid til avklaringer og felles visjoner ved oppstart av samarbeidet.

L. Jermstad har vært initiativ og prosjektleder. Hun har vært ansvarlig for alle deler av prosjektet og har vært hovedforfatteren i artikkelen. Jermstad er derfor førsteforfatter i artikkelen. U.S. Goth, M. Myklebust, A.L.B. Toppe, og Renate Vesteraas (alfabetisk rekkefølge) har vært aktiv i prosjektet og ved utarbeidelsen av artikkelen og fyller krav til medforfatterskap. Alle forfattere har godkjent den siste versjonen av artikkelen.

## Referanser

- Befring, E. (2018). *De pedagogiske kvalitetene. Løfterike muligheter for barn og unge*. Universitetsforlaget.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg.). Oxford University Press.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Kommuneforlaget.
- Goth, U.S., Jermstad, L.K. & Tokovska, M. (2020). Tilrettelegging for trivsel. Mangfold i det norske klasserommet. I L.K. Jermstad & U.S. Goth (Red.), *Fra barnehage til voksenliv – Utdanning, didaktikk og verdi* (s. 65–79). Novus forlag.
- Green, J. & Thorogood, N. (2018). *Qualitative methods for health research* (4. utg.). Sage Publications.
- Jokstad, G.S. (2020). Utvikling av veilederkompetansen – en profesjonsetisk reise. I L.K. Jermstad & U.S. Goth (Red.), *Fra barnehage til voksenliv – Utdanning, didaktikk og verdi* (s. 213–230). Novus forlag.
- Jones, L.Ø. & Hesjedal, E. (2020). Lærerens rolle og elevens medvirkning i den spesialpedagogiske tiltakskjede. I L.K. Jermstad & U.S. Goth (Red.), *Fra barnehage til voksenliv – Utdanning, didaktikk og verdi* (s. 121–139). Novus forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene Lærerutdanning 2025*. [https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd\\_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene\\_nettpdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_nettpdf)
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Forskning, kunnskapsmegling og bruk. Strategi for utdanningsforskning 2020–2024*. [https://www.regjeringen.no/contentassets/8b5e5ebb145540f581c9996ef164acfb/kd\\_strategi-for-utdanningsforskning-2020-2024.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/8b5e5ebb145540f581c9996ef164acfb/kd_strategi-for-utdanningsforskning-2020-2024.pdf)
- Lillejord, S. & Børte, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen – en forskningskartlegging – KSU 3/2014*. Kunnskapssenter for utdanning. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254004170214.pdf>
- Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Nordahl, T. et al. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Normann, A. & Postholm, M.B. (2015). *Rapportering fra Nettverk for kompetansemiljøer i den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet*. NTNU.

- Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-ogtrivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap>
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Reinertsen, A.B. & Hafstad, S.S. (2021). Likeverd i partnerskap: Fra bestiller og tilbyder til prosess. Fra hva er til hva kan bli. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(5), 428–441. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-05-02>
- Senge, P.M. (1999). *Den femte disiplin. Kunsten å skape den lærende organisasjon*. Egmont Hjemmets Forlag.
- Torgersen, G.-E. & Steiro, T.J. (2018). Defining the term samhandling. I G.-E. Torgersen (Red.), *Interaction: «Samhandling» under risk. A step ahead of the unforeseen* (s. 39–54). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.36>
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Retten til et godt psykososialt miljø Udir-2-2010*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/>
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Overordnet del. Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling>
- Utdanningsdirektoratet (2019a). *Hvordan følge opp etter ekstern skolevurdering?* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/ekstern-vurdering/oppfolging-etter-ekstern-skolevurdering/>
- Utdanningsdirektoratet (2019b). *Ungdomstrinn i utvikling (UiU) 2012–2017 – sluttrapport*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/ungdomstrinn-i-utvikling-uiu-2012-2017-sluttrapport/>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Profesjonsfellesskap – et lærende fellesskap*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/profesjonsfellesskap-et-larende-fellesskap/>
- Vasseljen, N.A. & Postholm, M.B. (2020). Lærerutdannerens rolle i skolebasert kompetanseutvikling. Hvordan bidra til profesjonalisering innenfra? I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L.H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (s. 511–539). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch19>
- Øen, K. & Gilje, J. (2020). Desentralisert kompetanseutvikling. *Bedre skole*, 2, 33–38.

Ryland, L.K. & Holovchuk, S. (2023). «Fit for fight» – med et pedagogisk credo i bagasjen? På vei til å bli barnehagelærer. I I.M. Thorjussen & U.S. Goth (red.), *Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv* (s. 39–53). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa211002>

2

# «Fit for fight» – med et pedagogisk credo i bagasjen?

*På vei til å bli barnehagelærer*

Lill Krestin Ryland, NLA Høgskolen og Svitlana Holovchuk, NLA Høgskolen

## Innledning

Når barnehagelærerstudentene er ferdig med sine tre år på høgskolen, skal de være klare for en arbeidsdag med små og store utfordringer. I denne forbindelsen skal en god praksis etableres og kunnskap settes ut i livet. Rutiner skal innarbeides, teori og kunnskap må videreføres, og studentene skal bygge videre på sin pedagogiske plattform som de har startet på under utdanningen. Gjennom tre år ved NLA Høgskolen skriver barnehagelærerstudentene på sitt pedagogiske credo, der ulike tema blir belyst hvert år. I dette arbeidet vil de skriftlig gjøre rede for mange sentrale aspekter som er svært viktig

når man skal arbeide med barn. Arbeid med pedagogisk credo er på mange måter en start på deres pedagogiske grunnsyn og som vil være i utvikling i hele yrkeskarrieren. Det er verdt å understreke at det å forme sitt eget grunnsyn handler om å bli bevisst sine verdier og bli klar over egne handlinger i forhold til blant annet barn, foreldre og ansatte i barnehagen. Denne refleksjonen har stor påvirkning på egen utvikling og kan føre til en viktig dannelsreise. Dannelsbegrepet presenteres også tydelig i loven om barnehager (2013) og i rammeplanen for barnehager (KD, 2017) der danning blir sett som en del av barnehagenes samfunnsmandat. I rammeplanen for barnehagen hevdes følgende: «Barnehagens samfunnsmandater, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (KD, 2017, s. 7). For å kunne ivareta dette mandatet bør studentene være bevisst sine verdier og holdninger som ligger til grunn for de valgene en tar, og på denne måten få en større profesjonsforståelse for det yrket de skal tre inn i. Når studentene arbeider med sitt pedagogiske credo, vil de muligens ha en større forståelse for dannelsbegrepet i barnehagen og hvordan denne bevisstgjøringen påvirker barnas læring og danning.

Barnehagelærerutdanningen ved NLA Høgskolen har gjennom mange år arbeidet med pedagogisk credo og har hatt det som et gjennomgående tema i både undervisning, veiledning og arbeidskrav i alle årene i utdanningen. Teoretisk rammeverk og erfaringer vi har fått i lag med studentene, gjør at vi ønsker å undersøke hvilke refleksjoner de gjør seg om dette arbeidet. I et arbeid som barnehagelærer i dagens barnehager må studentene ta mange og sammenfattende valg. Om man lykkes i arbeidet, bestemmes ofte av personligheten, de profesjonelle egenskapene og kunnskapen studenten innehar. I tillegg er det vesentlig å være bevisst de grunnleggende verdiene i formålsparagrafen i sin pedagogiske praksis og ikke minst hvordan disse vektlegges (Børhaug & Bøe, 2022, s. 26). Med et pedagogisk credo i bagasjen kan studentene få en bevisstgjøring av sine verdier, som igjen kan gi dem en styrke til å starte i et krevende og spennende yrke.



## Forskningsspørsmål

I denne studien ønsker vi å undersøke studentenes tanker knyttet til arbeidet med sitt pedagogisk credo og hvordan de kan bruke dette i egen profesjonsutvikling som barnehagelærer. Forskningsspørsmål i denne undersøkelsen lyder dermed som følger: Hvordan kan arbeid med et pedagogisk credo bidra til danning og profesjonsforståelse blant barnehagelærerstudenter?

## Teori

I denne delen vil vi presentere ulike teoretiske perspektiver knyttet til pedagogisk credo. Den første delen tar for seg pedagogisk credo som begrep, og vi vil se dette opp mot den selvutviklingen studentene har i løpet av studietiden. I den andre delen knytter vi pedagogisk credo opp mot en profesjonsforståelse av barnehagelæreryrket.

### Pedagogisk credo og selvutvikling

Begrepet pedagogisk credo ble utviklet av John Dewey som beskrev dette fenomenet allerede i 1897 i artikkelen «My Pedagogical Creed» (Dewey, 1897). Dewey skrev en trosbekjennelse der han startet alle delene med ordene *I believe* og knyttet dette opp til sitt syn på områder innenfor skolen, undervisning, fag og metoder. Han la vekt på at det finnes to ulike tilnærminger til læring og utvikling, der den ene har søkelys på det som skjer i samspill med andre, som altså har en sosiologisk vinkling. Den andre ser på den individuelle og kognitive utviklingen som skjer i samspill og har mer psykologisk tilnærming. Et pedagogisk credo vil derfor være påvirket av et samspill med andre, men samtidig være et personlig vitnesbyrd som er bygget rundt ens egne meninger og verdier.

Selve ordet «credo» kommer fra latinsk språk og betyr «jeg tror», og er i utgangspunktet knyttet opp til et religiøst perspektiv. Vi kan også sette dette fenomenet i sammenheng med en religiøs tilnærming med tanker på hva en tror på eller brenner for når det gjelder for eksempel synet på barn. Gilje (2015, s. 27) hevder at dette handler om det pedagogen har troen på, og det som oppleves som meningsfylt i arbeidet med barn. Begrepet peda-

gagogisk grunnsyn er mye brukt i barnehage- og skolesammenheng. I et pedagogisk grunnsyn vil verdier og holdninger være helt sentrale for å kunne danne seg en virkelighetsoppfatning og videre for å kunne være en dyktig pedagog i møte med barna (Gunnestad, 2019, s. 31). Reigstad (2020, s. 18) påpeker at det å bevisst arbeide med sitt pedagogiske credo gjør at man holder bevisstheten om og refleksjonen rundt egen danning oppe gjennom hele studiet. Dette forsterkes av Tholin (2021, s. 57) som understreker at det er en målsetting gjennom studiet at man i økende grad blir bevisst hvilken forankring man har. Gilje (2015, s. 29) utdyper videre at den viktige danningen som skjer hos en yrkesutøver, er selvrelasjon. Selvrelasjonen handler om pedagogens tro på noe og er en eksistensiell dimensjon. Han mener at det forekommer en påvirkning på utforming av sitt eget credo, og nevner blant annet elev- og studentkonteksten som en del av dette. I denne sammenhengen kan vi hevde at credobegrepet knyttes nært til et dannelsesperspektiv. Biesta (2015, s. 194) understreker at det å være voksen handler om en tilstand i måten vi behandler andre mennesker på, og hvordan vi engasjerer oss i andres liv. Akslen og Sæle (2015, s. 128) kaller dette et dannelsesmøte mellom jeget og det andre og de andre, og de ser på arbeid med et pedagogisk credo som en del av studentenes profesjonelle danning. Vi dannes i relasjon med andre, og Wivestad påpeker at «oppdragelse, undervisning, opplæring og utdanning bør bidra til vår danning som mennesker- både individuelt og som fellesskap» (Wivestad, 2007, s. 295). Credoarbeidet i utdanningen vil være en viktig bidragsyter i denne dannelsesreisen. Lindseth påpeker at i lærerutdanningen utfordres studentene til å arbeide med mennesker i ulike sammenhenger. Dette kan være en forberedelse på de oppgaver og utfordringer som studentene vil møte når de kommer ut i yrkeslivet og må forholde seg til kolleger som trenger deres kompetanse og støtte (2009, s. 21). Løvlie beskriver også dannelse i forhold til lærerprofesjonen og hevder at dannelse er «en personlig egenskap, karakterisert som en holdning, en disposisjon, en karakter eller en dyd» (2009, s. 29), og understreker at lærerutdanningen bør invitere studentene inn i denne dannelsesprosessen gjennom pedagogiske tradisjoner og kulturelle tilnærminger (2009, s. 31).

## Pedagogisk credo og profesjonsforståelse

Det er en bevisst og målrettet prosess i barnehagelærerutdanningen ved NLA Høgskolen å arbeide med profesjonsforståelsen blant studentene. I løpet av tre år vil studentene få mulighet til å fordype seg i fag og trene på ulike ferdigheter i praksis, og gjennom arbeid med et pedagogisk credo kan de også få en større bevisstgjøring for sine handlinger. Med stor sannsynlighet vil det skje en progresjon fra første til tredje klasse. Når de starter i jobb som nyutdannede, skal de bruke denne kunnskapen de har tilegnet seg, og realisere oppdraget som Garbo og Raugland påpeker, og utviklingen vil gjerne skyte fart når de nå kan fylle på med kunnskap og praktisk erfaring (2017, s. 20).

Det å kunne ha en god profesjonsforståelse av barnehagelæreryrket når man skal starte i jobb som nyutdannet, er viktig, men også svært utfordrende i den grad at de må ta et ansvar overfor sin yrkesutøvelse, som til enhver tid må følge både lover, regler og forpliktelser. Hennem og Østrem (2016, s. 17) nevner tre forpliktelser som de mener en profesjonsutøver må forholde seg til: samfunnsmandatet, faget og etikken (Hennem & Østrem, 2016, s. 17). Når det gjelder samfunnsmandatet, handler dette om at barnehagelærere har et forvaltningsansvar, der de har fått et oppdrag som er nedfelt i barnehageloven, i forskriftene og i rammeplanen for barnehagen. Når det gjelder forpliktelser til faget, er dette den fagkunnskapen som er nødvendig for å kunne arbeide som pedagog. Dette kan handle om teoretisk, taus og praktisk kunnskap, fagspråk og praktisk resonnering.

Den siste forpliktelsen handler om barnehagelærerens profesjonsetikk, og her vil verdier spille en sentral rolle. En barnehagelærer vil stå overfor mange etiske valg og dilemma, og Tholin (2021, s. 107) påpeker at det å leve etisk betyr at man må velge selv. Dette kan forstås som at en nyutdannet må ta valg på bakgrunn av de verdier, holdninger og handlinger som er mest hensiktsmessige og støttende overfor barn, foreldre og andre ansatte. Siden barnehagelærere bygger arbeidet sitt på verdier, betyr det at de bør begrunne og synliggjøre disse, slik at de på denne måten kan forvalte et viktig profesjonsansvar (Greve & Jansen, 2020, s. 42). På mange måter er dette å vise et godt pedagogisk skjønn, som blir beskrevet som en bevissthet om hvilke oppdrag man har som barnehagelærer. Denne bevisstheten handler om at man må ha bred og nødvendig kunnskap innenfor barnehagelæreryrket (Gallego & Caingcoy, 2020, s. 69) og samtidig kunne anerkjenne kompleksiteten i yrkesrollen (Ulvik & Smith, 2018). Når man bruker det

pedagogiske skjønnnet, må man også kunne redegjøre for hvorfor man har tatt ulike beslutninger, og på denne måten bli bevisst sine verdier og handlinger (Garbo & Raugland, 2017, s. 12). Profesjonsforståelse handler om styrking av faglig kompetanse og ikke minst om den personlige utviklingen som skjer knyttet til etiske valg og dilemma. I følgende studier understrekes akkurat dette: Biesta (2010; 2011); Chesney og Aldridge (2021) og Løhre og Lund (2020).

## Metode

Data i denne studien er basert på en litteraturgjennomgang og en nettbasert kvalitativ spørreundersøkelse som er besvart av 16 informanter. For å belyse det overnevnte forskningsspørsmålet ble det gjort et systematisk litteratursøk (Støren, 2013) gjennom databasene: *Oria*, *Idunn*, *Google Scholar*, *Eric*, *Nora*, *Norart* og *Utdanningsforsknings.no*. Her brukte vi søkeordene pedagogisk credo, danning, profesjonsutvikling både på norsk og på engelsk. Følgende artikler knyttet til pedagogisk credo ble inkludert i studien: Dewey (1897), Akslen og Sæle (2015) Gilje (2008; 2015) og Reigstad (2020). Credobegrepet kan også knyttes til et *dannelsesperspektiv*, og der finner vi forskning fra Wivestad (2007), Solerød (2012), Ulvik og Sæverot (2020), Steinholt (2011), Lindseth (2009), Løvlie (2009), Hjørdemaal og Jordell (2011) og Biesta (2010; 2011; 2015).

Credobegrepet er sterkt tilknyttet *verdier, etikk og profesjonsutvikling*, og i et ytterligere litteratursøk fant vi: Børhaug og Bøe (2022), Ulvik og Smith (2018), Jokstad (2020a; 2020b), Tholin (2021), Løhre og Lund (2020), Garbo og Raugland (2017), Gunnestad (2019), Hennem og Østrem (2016), Greve og Jansen (2020), Chesney og Aldridge (2021), Gallego og Caingcoy (2020), Gjems (2019) og Eik, Steinnes og Ødegard (2015). Disse publikasjonene ble også inkludert i studien.

For å belyse hvordan et credoarbeid kan bidra til profesjonsforståelse blant studentene, gjennomførte vi en kvalitativ nettbasert spørreundersøkelse (Postholm & Jacobsen, 2018) (administreres av UiO) med 71 barnehagelærerstudenter i 3. klasse ved NLA Høgskolen. Undersøkelsen baserer seg på 12 spørsmål knyttet til studentenes erfaringer og forståelse med å skrive på sitt pedagogiske credo. I svarene måtte studentene først krysse av for det

alternativet som passet best, for så å skrive noe om begrunnelsen for valget. Med slike åpne svar gir vi større frihet til studentene, og samtidig gir det oss en større forståelse for hva et credoarbeid har å si for studentenes danning og profesjonsforståelse. Respondentene var mellom 18 og 35 år, og 11 av respondentene hadde arbeidserfaring fra barnehage før de startet på studiet. Spørreundersøkelsen var anonym og frivillig å delta i. Det ble ikke brukt opplysninger som kunne identifisere studentens navn eller personnummer (Dalland, 2020, s. 172). Dette betyr at studien dermed tar utgangspunkt i etiske prinsipper som konfidensialitet, informert samtykke og ivaretagelse av forskningssubjektenes integritet (Fangen, 2015).

Da vi foretok en analyse av svarene, sorterte vi dem i to ulike kategorier (Johannesen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 279). Den første kategorien ser på dannelsingsprosessen studentene går igjennom i løpet av studietiden, og tar for seg data som handler om verdier og den egenutviklingen studentene viser i løpet av studietiden. Den andre tar for seg profesjonsforståelsen til studentene, som ser på bevisstheten rundt egen yrkesrolle og forståelsen av faget. De to nevnte kategoriene har ingen vanntette skott, da tematikken er glidende og kan diskuteres begge steder.

## Funn

I denne delen presenterer vi resultater som er strukturert under overskriftene: *dannelsingsprosess* og *profesjonsforståelse*. Dette valget er basert på analysen vi har gjort ut fra studentenes svar.

### Dannelsingsprosess

Det foregår en dannelsingsprosess i løpet av studiet, og studentene blir mer bevisst hvilke verdier og holdninger de holder høyt. Reigstad (2020, s. 22) undersøkte de viktigste verdiene i barnehagen som respekt, omsorg og likeverd. De nevnte verdiene var noe studentene satte høyt i møtet med både barn og kolleger. I studiet til Akslen og Sæle (2015, s. 154) var det verdiene omsorg, ansvar og trygghet som var sentrale, og begrepene til stede, varm, medmenneskelig, respekt, lyttende og ydmyk trer tydelig frem. I vår undersøkelse har vi vektlagt dannelsingsprosessen og ønsker å se på hva som skjer

med studentene når de skriver sitt pedagogiske credo. Resultatene, som vi har fått etter spørreundersøkelse, viser at studentene lærer mye om seg selv når de arbeider med sitt pedagogiske credo. En informant uttrykker følgende: «Jeg har lært mye om meg selv. Jeg har tenkt over og måtte reflektere over egne synspunkter og tanker om barn, foreldre og ansatte, og hva som er viktig i møtet med dem.» Andre studenter svarer tilsvarende: «Jeg har blitt bedre kjent med meg selv» og «har lært mye om hva jeg selv tenker». Samtlige studenter trekker frem egenutviklingen som forekommer, og de påpeker samtidig at det er spennende å se på sin egen progresjon fra det første til det tredje studieåret. Det kommer også tydelig frem at studentene er klar over at egen rolleutførelse vil påvirke arbeidet med barna i barnehagen. En skriver: «Jeg er blitt mer bevisst hvordan jeg ønsker å jobbe med barn», og en annen nevner: «At man alltid har i bakhodet at jeg vil arbeide for barnets beste.» Å bli bevisst disse sentrale dannelsesmøtene, som Akslen og Sæle (2015) understreker, er en viktig bevisstgjøring hos studentene. Vi ser at de har et ønske om være en best mulig voksen i møte med barna, og de er også bevisste på at deres væremåte påvirker det samspillet som finner sted i barnehagen. Dette kan vi knytte til Biestas teori om det å være voksen (2015). Det å bli barnehagelærer krever selvinnsikt og en stor bevisstgjøring i forhold til hvordan en selv opptrer i møte med andre, både når det gjelder barn og voksne. Dette er også noe som vektlegges i studiet, og handler mye om det å være egnet til å være en barnehagelærer og bli bevisst både fremtoning og hvilke verdier en arbeider ut fra. Studentene vil stå overfor mange etiske valg når de kommer ut i arbeid og utsagnet: «... å arbeide for barnets beste» viser oss en bevissthet om det å leve etisk (Tholin, 2021). De må selv velge ut sin kurs og stå for de valg og beslutninger som de tar i møte med barn i barnehagen.

Det er også sentralt å nevne hva som påvirker studentene mest i det å skulle forme sitt eget pedagogiske credo, og det de nevner, er praksis, teoretisk kunnskap og selvstendig arbeid. Både teoretisk kunnskap og selvstendig arbeid knytter vi opp til en individuell utvikling, mens det å lære fra praksis relateres til det viktige samspillet som skjer i lag med andre. Dewey (1897) var svært klar over denne vekselvirkningen som finner sted i en utviklingsprosess, og dette er noe vi legger merke til i svarene vi har fått. Først og fremst er credo noe egenanliggende, altså et personlig arbeid som gir studentene anledning til å sette ord på det en har tro på. Men på en annen side ser vi at studentene lærer mye ved å samarbeide med andre. De nevner

at veiledning og samarbeid med andre studenter er noe som påvirker deres eget credo. I forbindelse med credoarbeidet har studentene tre obligatoriske gruppeveiledninger, der studenter og veileder deler og problematiserer sentrale perspektiver ved det å være barnehagelærer. Studentene sier at denne veiledningen ga dem mange nye tanker som de tok med seg videre i credoet. Dette betyr at utforming av sitt eget credo har en sosial kontekst også, noe som både Dewey og Gilje nevner. Gilje (2015) fremhever denne påvirkningen som skjer fra mange ulike hold, og nevner denne sentrale studentkonteksten som kan ha stor innvirkning på egen selvrelasjon. I møte med andre studenter og lærere vil dermed jeget til studentene være i utvikling og ha innvirkning på både holdninger og verdier (Akslen & Sæle, 2015). På denne måten kan vi understreke at danning skjer både innenfra og utenfra, og vi kan se betydningen av andre i utformingen av personlige «believes». Dewey (1897) uttrykte klart hva han hadde troen på når det handlet om barn og undervisning, og på samme måte kan studentene gjennom sitt arbeid med pedagogisk credo få anledning til å bli klar over sitt eget verdigrunnlag. Det å ha tro på noe og bli utfordret til å sette ord på dette fører i stor grad til en bevisstgjøring av de verdier en setter høyt, og samtidig fører dette til en profesjonsforståelse, som vi skal ta for oss i neste del.

## Profesjonsforståelse

Pedagogisk credo kan være et godt hjelpemiddel til å kunne få en god yrkesforståelse og en bevisstgjøring av selve barnehagelærerprofesjonen. I vår undersøkelse ønsket vi å få svar på om studentene opplever verdien i dette arbeidet, og det som kommer tydelig frem, er at studentene opplevde det å skrive på sitt pedagogiske credo som en fin arbeidsform allerede fra 1. klasse. En respondent svarer at: «Fint å få reflektert over egne holdninger, tanker og verdier», og annen sier at det var «spennende å se hva jeg selv stod for». Andre igjen peker på at de ikke forsto relevansen i dette arbeidet og klarte ikke å se for seg hvordan dette dokumentet skulle vokse i løpet av disse tre årene som student. En informant uttrykker: «Opplevde det som rart og annerledes, det var tidvis vanskelig å sette ord på ting, men fint å måtte gjøre det.» Selv om noen uttrykker at det var vanskelig, ser vi at de har en forståelse for hvorfor de må skrive sitt pedagogiske credo. 9 av 16 informanter uttrykker dette i 1. klasse, mens hele 13 av 16 uttrykker dette i 3. klasse. Dette for-

teller oss at det skjer en modningsprosess gjennom utdanningen, som både Reigstad (2020) og Tholin (2021) mener er en målsetting. Det er på mange måter forståelig at studentene ikke ser meningen med å skrive sitt pedagogiske credo i starten av studiet, da det er mye de som studenter skal sette seg inn og forstå. Men svært gledelig er det at det skjer en prosess gjennom studietiden. Det at credoet blir arbeidet med hvert år, blir både en påminner og en tankevekker for den profesjonen de etter hvert skal arbeide innenfor, og der de gradvis får en større og større forståelse for dette viktige arbeidet.

Når vi ber studentene beskrive arbeidet med credo med fem ord, gir dette også et innblikk i hvordan de opplever denne prosessen. Som vi leser av ordskyen under (se figur 2.1), er det ord som spennende, lærerikt, krevende, utfordrende, kjekt og interessant som fremheves. Dette gir oss et inntrykk av at credoarbeidet på den ene siden er svært meningsfylt og på den andre siden svært krevende. Dette opplever vi som positivt og ikke noe som nødvendigvis står i motsetningsforhold til hverandre. En student skriver: «Som førsteklassing virket credoet helt bortkastet å skrive, men det er kanskje det mest utviklende man gjør på hele studiet. Veldig bra at dette er noe som er med i studieprogrammet.» Dette uttrykker ikke bare en frustrasjon, men først og fremst en glede over dette arbeidet, og det gir oss en viktig tilbakemelding på fortsatt å ha credoarbeid i utdanningen. Av våre data kan vi ikke lese mange negative holdninger til dette arbeidet, og dette er med på å styrke oss i troen på at å arbeide med credo er noe som er nødvendig og som bidrar til en tydelig bevisstgjøring hos studentene som skal ut i arbeid.





Figur 2.1 Studentenes tanker knyttet til pedagogisk credo.

Det er interessant å legge merke til den utviklingen vi ser skjer hos studentene. Vi ser at de går fra å være frustrerte og litt usikre til å bli mer bevisste og tydelige på at credoarbeid er svært lærerikt. Studentene påpeker at de «lærer mer om oss selv og hvem vi ønsker å være i rollen som profesjonell og emosjonell yrkesutøver», og de forklarer dette med ord som nyttig, viktig og utviklende. En av informantene påpekte at når de som studenter skal skrive sitt pedagogiske credo, får de «mer personlig forhold til det du tenker er viktig når man skal jobbe i barnehage». Disse resultatene viser at arbeidet gir en personlig bevissthet om egen yrkesrolle, noe som ifølge Gallego og Caingcoy (2020) er tett knyttet til det å kunne utvikle egen profesjonsforståelse til det å bli barnehagelærer.

I tillegg til å reflektere og bli bevisst sin egen rolleutøvelse trekker studentene frem den faglige utviklingen som står sentralt i utdanningen. I utformingen av sitt eget credo må studentene vise til fagstoff for på denne måten å underbygge de refleksjoner de gjør seg. En student påpekte at hen er «blitt mer faglig bevisst og vurderer mer over mine egne handlinger, verdier og holdninger». En annen sier: «Jeg føler den største utviklingen hos meg er det jeg har lært faglig. Nå kan jeg ikke bare si hva jeg personlig mener, men også knytte det opp mot teori. På den måten styrker jeg mine tanker og synspunkt på en god måte. Blir mer bevisst og klar over hva og hvorfor ting blir gjort som det blir.» Disse utsagnene synliggjør den økende profesjonsforståelsen studentene får under utdanningen, og viser at de er reflekterte over den kompleksiteten som ligger i barnehagelæreryrket (Ulvik & Smith, 2018). De viser både faglig innsikt og knytter dette godt opp mot de verdier som de setter høyt. Dette er to av forpliktelsene Hennem og Østrem skisserer, som er helt sentrale for å kunne arbeide som barnehagelærer (2016, s. 17). Det som gjerne ikke kommer tydelig til uttrykk i vår undersøkelse, er hvordan studentene relaterer både fag og viktige verdier opp mot samfunnsmandatet i barnehagen. En av årsakene til dette kan være at vi ikke har spurt tydelig nok om dette i undersøkelsen.

Avslutningsvis er det viktig å påpeke at profesjonsforståelse og profesjonsutvikling er noe som stadig vil være i forandring. Når studentene går fra studier til arbeidsliv, vil utviklingen skyte fart. Det at det også skjer en god progresjon fra de starter til de slutter på studiet, er det ingen tvil om. En student sier at credoarbeidet har «hjulpet meg til å bli klar til å gå ut i jobb», og en annen forteller følgende: «Jeg ser nå på 3. året at min lærdom har vokst, og når den har vokst, så har tankene mine også vokst.» Dette gir en god beskrivelse av den utviklingen som finner sted, og vi ser tydelig at credoarbeidet gir studentene gode refleksjonsmuligheter til både fag, praksis og verdier sett opp mot barnehagelærerprofesjonen.

## Konklusjon

Både litteraturgjennomgang og studien vi har gjennomført, viser at arbeidet med et pedagogisk credo oppleves som svært viktig og nødvendig for studenter i barnehagelærerutdanningen. Ut fra vår undersøkelse ser vi en tyde-

lig bevisstgjøring av sentrale verdier og holdninger som er med og påvirker studentenes dannelsings- og profesjonsutvikling. Et arbeid som barnehagelærer vil kreve en «bagasje» av kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre alle de oppgavene og utfordringene som en møter i jobbsammenheng. Det å kunne ha en yrkesbevissthet i forhold til barn, foreldre og kolleger, ikke bare når det gjelder teoretisk kunnskap, men også med tanke på etiske perspektiv, er viktige aspekter studentene må tenke igjennom. Gjennom teori og praksis vil studentene få mye kunnskap, som er helt sentralt når man starter i jobb som barnehagelærer. I tillegg kan en refleksjon i et credo bidra til en enda større forståelse av seg selv og de verdiene en arbeider etter. Utformingen av et pedagogisk credo kan dermed gi studentene en retning på deres reise som profesjonelle yrkesutøvere og kan bidra til å gjøre dem klar til å ta det ansvaret som ligger til profesjonsutøvelsen. Denne studien har gitt oss en pekepinn på at credoarbeidet vi gjør ved NLA Høgskolen, er både viktig og utviklende for studentene og er med og påvirker deres dannelsreise. I tillegg tror vi at arbeidet kommer barnehagene til gode, da de vil få mer reflekterte og bevisste barnehagelærere, som kan ta gode etiske valg i den jobben de skal tre inn i. Det hadde vært interessant å følge nyutdannede barnehagelærerne over noen år for å se hvordan deres pedagogiske credo utvikler seg i møte med et nytt arbeidssted.

## Referanser

- Akslen, Å.N. & Sæle, O.O. (2015). Pedagogisk grunnlagstenkning, yrkesdanning og credo. I Å.N. Akslen & O.O. Sæle (Red.), *Pedagogisk grunnlagstenkning og credo* (s. 23–48). Universitetsforlaget.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2011). From learning cultures to educational cultures: Values and judgements in educational research and educational improvement. *International Journal of Early Childhood*, 43(3), 199–210. <http://dx.doi.org/10.1007/s13158-011-0042-x>
- Biesta, G. (2015). Hva er en pedagogisk oppgave? Om å gjøre voksen eksistens mulig? I P.O. Brunstad, S.M. Reindal & H. Sæverot (Red.), *Eksistens og pedagogikk: En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 194–209). Universitetsforlaget.
- Børhaug, K. & Bøe, M. (2022). *Barnehagelærerprofesjonen*. Universitetsforlaget.
- Chesney, K. & Aldridge, J. (2021). What gets in the way? A new conceptual model for the trajectory from teacher professional development to impact. *Professional Development in Education*, 47(5), 834–852 <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1667412>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal Akademisk.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *School Journal*, 54(3), 77–80.
- Eik, L.T., Steinnes, G.S. & Ødegard, E. (2015). *Barnehagelæreres profesjonslæring*. Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2015, 17. juni). *Kvalitativ metode*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>
- Gallego, P. & Caingcoy, M. (2020). Competencies and professional development needs of kindergarden teachers. *International Journal on Integrated Education*, 3(7), 69–81. <https://doi.org/10.31149/ijie.v3i7.491>
- Garbo, J. & Raugland, V. (2017). *Den brysomme profesjonaliteten – om skjønnsutøvelse og styring*. Universitetsforlaget.
- Gilje, J. (2008). Lærerens credo – hva betyr det i lærerhverdagen? I B. Kvam, S. Rise, J. Sæther & T. Bergem (Red.), *Dannings- og personlighetsutvikling i lærerutdanning og læreryrke* (s. 19–38). Gyldendal.
- Gilje, J. (2015). Kan pedagogisk credo-tenkning selvstendigjøre personen og pedagogen? I P.O. Brunstad, S.M. Reindal & H. Sæverot (Red.), *Eksistens og pedagogikk: En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 23–39). Universitetsforlaget.
- Gjems, L. (2019). Lære gjennom praksisfelleskap i barnehage, skole og profesjonell virksomhet. *Praksisfelleskap for læring og profesjonsutvikling* (s. 16–35). <https://doi.org/10.18261/9788215032290-2019-02>
- Greve, A. & Jansen, T. (2020). Eva Balke – en veiviser for profesjonens verdier. I L.T. Grindheim & G. Aaserud (Red.), *Barnehagelæreren – en verdibygger* (s. 42–56). Fagbokforlaget.
- Gunnestad, A. (2019). *Didaktikk for barnehagelærere. En innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Hennum, B.A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm.
- Hjardemaal, F. & Jordell, K.Ø. (2011). Danning og profesjonsutdanning. *Uniped*, 34(3), 5–19 <https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2011-03-01>
- Johannesen, L.E.F., Rafoss, T.W. & Rasmussen, E.B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jokstad, G.S. (2020a). Med kunst som veiviser til profesjonell utvikling. I L.K. Jermstad & U.S. Goth (Red.), *Fra barnehage til voksenliv. Utdanning, didaktikk og verdi* (s. 177–193). Novus.
- Jokstad, G.S. (2020b). Utvikling av veilederkompetansen – en profesjonsetisk reise. I K. Jermstad & U.S. Goth (Red.), *Fra barnehage til voksenliv. Utdanning, didaktikk og verdi* (s. 213–231). Novus.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Lindseth, A. (2009). Dannelsens plass i profesjonsutdanninger. *Dannelse og profesjon. Dannelsesutvalget for høyere utdanning: Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre* (s. 21–27). Universitet i Bergen.
- Løhre, A. & Lund, A. (2020). *Studenten skal bli lærer. Kunnskap, identitet og profesjonsutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Løvlie, L. (2009). *Dannelse og profesjon. Dannelsesutvalget for høyere utdanning: Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre* (s. 28–38). Universitet i Bergen.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Reigstad, I. (2020). Pedagogisk credo-barnehagelærerstudenters refleksjoner om verdier og pedagogisk ledelse. I L.K. Jermstad & U.S. Goth (Red.), *Fra barnehage til voksenliv. Utdanning, didaktikk og verdi* (s. 15–32). Novus forlag.
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker i et dannelsesperspektiv*. Universitetsforlaget.
- Steinsholt, K. (2011). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning: Et tilbakeskuende blikk på noen sentrale dannelsesperspektiver. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 39–119). Tapir Akademisk forlag.
- Støren, I. (2013). *Bare søk! – praktisk veiledning i å gjennomføre en litteraturstudie*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tholin, K.R. (2021). *Profesjonsetikk for barnehagelærere*. Fagbokforlaget.
- Ulvik, M. & Smith, K. (2018). Lærerutdanneres profesjonelle utvikling. *Uniped*, 4(41), 425–440. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-04-05>
- Ulvik, M. & Sæverot, H. (2020). Pedagogisk danning. I R.J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning* (2. utg.) (s. 33–52). Fagbokforlaget.
- Wivestad, S.M. (2007). Hva er pedagogikk? I O.H. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther & J. Sætre (Red.), *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 293–331). Fagbokforlaget.

Meyer, G.S. (2023). Hva er en *opplevelse*? En vitenskapsfilosofisk tilnærming til estetisk opplevelse i barnehagelærerutdanningen. I I.M. Thorjussen & U.S. Goth (red.), *Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv* (s. 54–68). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa211003>

3

# Hva er en *opplevelse*?

## *En vitenskapsfilosofisk tilnærming til estetisk opplevelse i barnehagelærerutdanningen*

Grete Skjeggestad Meyer, NLA Høgskolen

### Innledning

Mennesket møter verden og tar til seg kunnskap på ulike måter. FNs erklæring om menneskerettigheter påpeker retten til både utdanning og til å oppleve kunst (FN, artikkel 26 og 27). Denne studien vil komme inn på både utdanning og kunstopplevelse. Verdenshistorien forteller om hvordan mennesket uttrykker seg og opplever gjennom estetiske uttrykk som musikk, dans, teater og bilder. I Det gamle testamentet finnes historier om dette blant annet i 2. Mosebok 15 og 2. Samuel 6. Den estetiske opplevelsen tar på alvor hele mennesket, med dets iboende intellekt, sanser og følelser.

Denne studien har en kvalitativ forskningstilnærming, basert på en literaturgjennomgang av vitenskapsteoretiske tekster av Hans-Georg Gadamer (1900–2002) og Georg Simmel (1858–1918). Disse tekstene ses i lys av Janek Szatkowskis beskrivelse av estetisk fordobling (1985, s. 143). Deretter presenteres resultat fra undersøkelser i 2003 og 2014 om studenters erfaringer med bruk av opplevelse i undervisningen i barnehagelærerutdanningen. Til slutt drøftes funn opp mot det vitenskapsteoretiske fundamentet for studien.

Hans-Georg Gadamer beskrev *opplevelse* i sitt verk *Sannhed og metode* (2007) i et analytisk og objektivt språk. Det er spennende å gå inn i denne analytiske og historiserte teksten på leting etter en beskrivelse av noe, som i seg selv ikke umiddelbart er analytisk. En *opplevelse* er tilsynelatende umiddelbar. Denne mulige anakronismen kommenteres senere.

Studien utforsker ordet og begrepet *opplevelse* og knytter dette til den intenderte estetiske opplevelsen som i vår barnehagelærerutdanning har fått navnet INTRO: «INTRO som undervisningsmetode er en tilrettelagt, estetisk opplevelse som har som intensjon å gi både en her-og-nå-opplevelse og en opplevelse med varig verdi inn mot undervisningstema i studiet» (Meyer, 2012, s. 44). INTRO er utviklet med bakgrunn i den tverrfaglige strukturen i BLU (KD, 2012; UHR-LU, 2018) og inspirert av Performance-Art-sjangeren (Schechner, 2002; Arntzen, 2007).

I det følgende beskrives en INTRO som var startpunktet for en gruppeoppgave og inspirasjon til tverrfaglige læringsprosesser i 2014:

*Studentene kommer inn i et «tomt» rom og setter seg på stoler i en halvsirkel. Dyttende på et forelesningsbord, kommer en person stavrende inn med stakk og rød fjellanorakk, flyverhjelmer og solbriller. Vedkommende presenterer seg som sosialantropologen professor emeritus Elledille Snuskerusk. Professoren forteller om sine eksotiske reiser. Rekvizitter til historiene trekkes opp av lommer, støvler, hette etc. og kommenteres. Studentgruppen blir utfordret til å passe på de verdifulle gjenstandene, hvorav fire har en merkelapp. En forvirret og usikker kvinne kommer inn, trekkende på et tuuungt arkivskap. Det er professorens sekretær, Frøken Tulle Rusk. Snuskerusk gjør mange mislykkede forsøk på å låse opp arkivskapet, men Tulle Rusk må ordne opp til slutt. Hun får beskjed om å arkivere*

*alle gjenstandene til professoren på «rett plass». Professoren ber så studentene finne ut av hva merkelappene betyr: Kan de være til hjelp med kategoriseringen og arkiveringen? Professoren ringer etter ytterligere hjelp, og inn kommer systemkontrollør Diri Gent, en svært bestemt og selvsikker kontrollør. Hun setter raskt i gang med å få merkelapper lest opp og studentene organisert i grupper. Tekstbrokkene på lappene blir så lest opp i talekor, og Diri Gent legger på hele André Bjerkes regle 'Runde, rare Rulle Rusk'. Professoren blir urolig og begynner igjen å romstere i arkivskapet. Han finner konvolutter med spilledåser og oppgaver og ber studentene gå for å «ordne opp i dette».*

Historien om *Elledille Snuskerusk* (Meyer, 2019) illustrerer hvordan dramaturgien i en INTRO gir en strukturell ramme og åpner samtidig opp for fortolkning og 'usikkerhet' (Szatkowski, 2019, s. 3). Muligheten for fortolkning i undervisning og kreativt arbeid vil alltid innebære en risiko for å feile eller ikke nå målet en har satt seg. Slik er det også med bruk av estetisk opplevelse og INTRO i undervisningen. Innenfor utdanningssektoren blir det satt søkelys på kunnskap og gode resultat på kunnskapsmålinger for å kunne lykkes i samfunnslivet. Det dukker samtidig opp kritikk av en mekanisk lærings- og testkultur, blant annet mot barnehagens tiltagende bruk av kartleggingsverktøy (Vik, 2019) og skolens bruk av nasjonale prøver og internasjonale undersøkelser, som PISA og TIMSS (Allerup et al., 2008; Sjøberg & Jenkins, 2020). Bruk av *opplevelse* i UH-undervisningen er en anerkjennelse av menneskets ulike måter å lære på (Dewey, 1934; Gardner, 1997). Den er også uttrykk for et ønske om å ta i bruk hele mennesket i læringsprosessen og ikke bare det isolert kognitive (Merleau-Ponty, 1994; Østern et al., 2021; Anttila, 2019/2013). Den bygger på at læring er mer enn det som kan måles og veies, slik Einstein uttrykte det: «Det er ikke alt som teller som kan telles.» I dette ligger det også et verdiaspekt. Læring er ikke alltid målbar, og vi må våge å bruke undervisningsformer som innebærer risiko for å feile. Bruk av kunst og kunstuttrykk har en verdi i seg selv fordi den kan si noe annet enn ord (Johansen, 1997, s. 91).

Forskningsspørsmålet er: *Hva er «opplevelse» i lys av Gadamer- og Simmels tekster, og hvordan kan «opplevelsen» anvendes i en tverrfaglig barnehagelærerutdanning?*



## Vitenskapsteoretisk fundament

*Opplevelse* er et kjerneord hos Gadamer, og han skiller mellom *ordet* opplevelse (2007, s. 63–65) og *begrepet* opplevelse (2007, s. 66–71). Det forutsettes her at den danske oversettelsen *oplevelse* er dekkende for det tyske ordet *Erlebnis*, slik Gadamer selv bruker det. Studien vil presentere Gadamers skille mellom ordet og begrepet *oplevelse*, før den går nærmere inn på Georg Simmels tekster fra 1911 om eventyret (Simmel, 1997) og ser dem i sammenheng med Gadamers bruk av Simmel (Gadamer, 2007). Dette kommenteres så i lys av teori om estetisk fordobling og fiksjon vs. virkelighet (Szatkowski, 1985; Anderson, 2004).

### Hans-Georg Gadamer og ‘oplevelse’

I sin forståelse av *ordet* opplevelse henviser Gadamer blant annet til Wilhelm Diltheys *Das Erlebnis und die Dichtung* (1905) og hans Goethe-biografi. Neologismen eller ny-ordet *oplevelse* oppsto først i biografigenren på 1870-tallet. *Erlebnis* er utledet av det eldre ordet «erleben» (oppleve), som ifølge Gadamer primært betyr «stadig at leve, når noget sker» (Gadamer, 2007, s. 63). Det er interessant at Gadamer videre hevder at *ordet* *oplevelse* har to betydninger: først den allerede nevnte betydningen som innebærer en umiddelbarhet og noe selvopplevd, deretter betydningen der *oplevelse* er «det oplevedes varige indhold» (Gadamer, 2007, s. 68). Det flyktige i *oplevelsen* får da betydning, varighet og innhold. Det er en *oplevelse* først når det oppleves her-og-nå og samtidig setter varige spor (s. 63).

Dilthey er, ifølge Gadamer, den som gir *oplevelse* en begrepsmessig funksjon. Dilthey understreker sammenhengen mellom opplevelsen og dets varige uttrykk, som hos ham eksemplifiseres med diktingen (Gadamer, 2007, s. 63). Sett opp mot INTROens ønske om å gi tematisk og idémessig tilfang i møte med et nytt undervisningstema (Meyer, 2012) blir Gadamers fortolkning av Dilthey svært interessant. Han hevder at Diltheys bruk av opplevelse betyr «det umiddelbart givne, som er det primære stof for all fantasmessig gestaltning» (Gadamer, 1997, s. 64). Opplevelsens umiddelbarhet og tilstedeværelse gir tilfang til videre bearbeiding og utvikling gjennom fantasien.

Dilthey siteres i «Dilthey. Selected writings» (Rickman, 1976) med begrepene «... aesthetic enjoyment and artistic expressions». Den engelske

utgaven av Gadamer (1989) bruker primært originalbegrepet *Erlebnis*, men oversetter også med *experience* og *aesthetic experience* (Gadamer, 1989, s. 53). Den estetiske opplevelsen betegnes som selve opplevelsens vesen og er ikke bare en form for opplevelse ved siden av andre opplevelser (Gadamer, 1997, s. 71).

Gadamer knytter bruken og konstruksjonen av ordet *opplevelse* til samtidens kritikk av opplysningens rasjonalitet og det moderne industrisamfunnet. (Gadamer, 2007, s. 65). Dette er interessant fordi det synes å være noen paralleller til dagens samfunn. *Erlebnis* i dagens samfunn kan også sees på som en opposisjon mot rasjonalitet og kunnskapsfiksering. Norge er i 2022 et samfunn preget av oljeindustri, handel og teknologi. Landet er blitt et kunnskapssamfunn (Sander, 2020).

Et eksempel på det Gadamer beskriver som romantisk holdning, finner han hos Schleiermacher og i hans begrep om den *levende følelse*. Schleiermacher setter den *levende følelse* opp mot rasjonalismen under den industrielle revolusjon (Gadamer 2007, s. 65). Gadamers konklusjon om ordet *opplevelse* er interessant, også i lys av vår samtid: «Det, der gjorde *ordet* opplevelse til en del av den almindelige sprogbrug, var et oplevelsesfravær og en oplevelses-hunger, fremkaldt af ubehaget ved en civilisation, som den industrielle havde forvandlet til et kompliceret system» (Gadamer 2007, s. 66).

I sin forståelse av opplevelse som *begrep* henviser Gadamer til Husserl. En *opplevelse* har ifølge Husserl hensikt og mening. Den er intensjonal (2007, s. 67). Dette kan også knyttes opp mot det som tidligere er skissert om den varige betydningen av en *opplevelse*. Gadamer siterer Nietzsche som hevdet at «hos dybe mennesker varer alle opplevelser længe» (Gesammelte Werke XIV, s. 50; Gadamer 2007, s. 68). Gadamer mener med utgangspunkt i sitatet over at bearbeidelsen av opplevelsen er en lang prosess, og at det er i denne prosessen, mer enn i den opprinnelige opplevelsen, at kjernen og betydningen av opplevelsen ligger: «Det, der kan kaldes opplevelse, konstitueres i erindringen; hermed mener vi den varige betydning, som en erfaring har for den oplevende person. Det er begrundelsen for at tale om den intensjonale opplevelse og bevidsthetsens teleologiske struktur» (Gadamer, 2007, s. 68).

## Georg Simmel om 'opplevelse' og 'eventyr', sett i lys av Janek Szatkowskis estetiske fordobling

I teksten om *begrepet* opplevelse trekker Gadamer frem Simmel og hans poengtering av at en *opplevelse* har karakter av eventyr. (Gadamer 2007, s. 70; Simmel, 1997, s. 229). Gadamer parallellfører *eventyr* med *opplevelse*. Han forstår Simmel som at eventyret våger seg ut i det uvisse (Gadamer, 2007, s. 70). Det å gå inn i en opplevelse vil da si at en våger å gå inn i noe ukjent. Simmel understreker at det karakteristiske ved eventyret er at det har en dobbelthet i seg. Eventyret bryter med virkeligheten og opphever de begrensninger vårt liv vanligvis har, samtidig som det er en bevissthet om at eventyret/opplevelsen kan tas med over i vårt daglige og virkelige liv. Gadamers kommentar til dette er: «En opplevelse er hævet op over livets kontinuitet, samtidig med at det henger sammen med ens eget liv som helhet» (2007, s. 71). Denne dobbeltheten i opplevelsen (eventyret) har noen paralleller til Janek Szatkowskis teori om den estetiske fordoblingen, hvor en innenfor den dramatiske fiksjonen, en 'som-om'-verden (Anderson, 2004, s. 284), kan se én og samme situasjon både innenfra (i fiksjon) og utenfra (i virkeligheten) (Szatkowski, 1985, s. 143).

Simmel setter absolutt tilstedeværelse ('absolute presentness') (1997, s. 230) som krav til eventyret. Dette er interessant i forhold til Gadamers beskrivelse av opplevelsen som umiddelbar og selvopplevd (2007). Eventyret og opplevelsen skjer i presens, i sann tid. Samtidig understreker Simmel at i den absolutte tilstedeværelsen forsvinner betydningen av fortid og nåtid, og «it therefore gathers life within itself with an intensity compared with which the factuality of the event often becomes of relatively indifferent import» (1997, s. 230). Simmel kobler også *opplevelse* sammen med kunst, den estetiske opplevelsen og den følte erfaringen:

For the essence of a work of art is, after all, that it cuts out a piece of the endlessly continuous sequences of perceived experience, detaching it from all connections with one side or the other, giving it a self-sufficient form as though defined and held together by an inner core. (Simmel 1997, s. 223)

## Bruk av den estetiske opplevelsen i barnehagelærerutdanningen

Resultatene som presenteres i denne delen av studiet, konsentrerer seg om INTRO som eksempel på bruk av estetisk opplevelse i BLU. INTRO er utviklet i en tverrfaglig barnehagelærerutdanning med problembasert læring (PBL) som sin grunnleggende undervisnings- og læringsstrategi. (For mer om PBL, se Bjørke, 2000; Savin-Baden & Major, 2004; Pettersen, 2005, 2017.) Tverrfaglige lærerteam i BLU har siden 2001 hvert år planlagt og gjennomført ulike INTROer for sine studenter. Disse blir presentert i forkant av utdeling av PBL-oppgaver, slik det er beskrevet i fortellingen om *Elledille Snuskerusk*.

En INTRO har som mål å være en *opplevelse* som setter i gang læringsprosesser hos enkeltstudenten og i studentgruppen. Det intensjonale og det bestandige og varige i opplevelsen er viktig, parallelt med opplevelsens umiddelbarhet. Opplevelsen har en intensjon og er villet av produsent/lærer, og den er samtidig selvopplevd og nært innvevd i deltageren/studenten selv. Denne kompleksiteten åpner for spennende muligheter for arbeidet med INTROens form og innhold.

Studien tar utgangspunkt i et emne tilsvarende kunnskapsområdet Kunst, kultur og kreativitet, gjennomført i første studieår. For enkelthets skyld skiller ikke denne teksten mellom førskolelærer (opptak 2012 eller tidligere) og barnehagelærer (opptak fra 2013). Utdanningen benevnes som barnehagelærerutdanning.

Fra 2003 til 2014 fikk BLU-studentene omtrent likelydende spørsmål på evalueringsundersøkelsene etter endt semester. Som en illustrasjon på INTROens mulige varige verdi inn mot undervisningstema i studiet viser tabell 3.1 og 3.2 eksempler på studentenes svar på evalueringsundersøkelsene i 2003 og 2014. Hvert semester var delt inn i tre undertemaperioder som hver starter med en INTRO. I tabellene presenteres svar fra første og siste INTRO i ett semester. De 43 studentene i 2003 møtte sin første INTRO uten noen forklaring i forkant av INTROen, mens de 54 studentene på 2014-kullet fikk i forkant en forelesning med begrunnelser for bruken av *opplevelse* i læringsprosessene. De fire INTROene som er vurdert her, var ulike i form og innhold, og tabell 3.1 og 3.2 gir derfor ikke entydige og sammenlignbare svar. De gir likevel et bilde av studentenes erfaringer.

**Tabell 3.1** Matrisespørsmål 2003 – INTRO hadde stor verdi for arbeidet med de ulike undertema

Tema:	Helt uenig	Uenig	Midt på treet	Enig	Helt enig	Ikke svart
<b>Fortell, fortell!</b>	6,1 %	3,0 %	33,3 %	42,4 %	15,2 %	0,0 %
<b>Claritas</b>	6,1 %	3,0 %	33,3 %	36,4 %	18,2 %	3,0 %

I 2003 var innholdet i de to INTROene vesensforskjellige: «Fortell, fortell» hadde et tverrfaglig fokus på fortelling og formidling og var konkret både i INTRO og i PBL-oppgaven i etterkant. Her sa 57,6 % av studentene seg helt enig/enig i at INTRO hadde verdi inn i det videre faglige arbeidet. På semesterets siste INTRO, «Claritas», var det 54,6 % som sa det samme, men i de åpne spørsmålene skrev flere studenter at den ikke hadde gitt mening, eller at de ikke forsto den. INTROen til «Claritas» lekte med filosofiske spørsmål og hadde en mer provoserende karakter gjennom blant annet Arne Nordheims *Warszawa*, en video med Hotel Pro Forma (*Operation Orfeo*) og en billedserie med samtidskunst. I 2003 var BLU i en tidlig fase i bevisst bruk av opplevelse i undervisningen. Bourdieu (1995) peker på at ens kulturelle kapital vil påvirke hva en erfarer. For å oppnå felles forståelse forutsettes visse felles referanser, gjenkjennelsesmoment og tilnærmet lik kulturell kapital. Vi så i ettertid at Claritas trolig manglet gjenkjennelig innhold, og at studenter derfor hadde vansker med å ta med seg opplevelsen i sin videre læring. I tabell 3.1 kan tall og tilbakemeldinger på «Claritas» være en indikator på at studentgruppen manglet felles referanser, et inntrykk som ble forsterket i åpne kommentarer i evalueringen.

I 2014 (tabell 3.2) har lærerteamet mer erfaring, samt økt bevissthet om kulturell kapital. Det ble arbeidet bevisst med tilrettelegging for gjenkjennelsesmoment og felles referanser. INTROen Elledille Snuskerusk, som er beskrevet innledningsvis, var laget til den første oppgaven i 2014. Ordlyden i matrisespørsmålet i 2014 er noe endret, men også her retter det seg mot verdien inn i påfølgende undertemaperiode:

**Tabell 3.2** Matrisespørsmål 2014 – INTRO ga forståelse for innholdet i undertemaperioden

Tema:	Helt uenig	Uenig	Midt på treet	Enig	Helt enig	Ikke svart
<b>Kom inn!</b>	4,2 %	4,2 %	16,7 %	37,5 %	37,5 %	0,0 %
<b>Alt og ingenting</b>	4,2 %	4,2 %	16,7 %	41,7 %	33,3 %	0,0 %

I begge undertemaperiodene i 2014 svarer 75 % av studentene seg helt enig/enig i at INTRO hadde verdi inn i det videre faglige arbeidet, men også her ser vi høyest skår for første INTRO. Det kan skyldes overraskelsesmomentet i studentenes første møte med en tilrettelagt estetisk opplevelse, men også at den ga mer gjenkjennelse og mening.

Det kan være flere grunner til at resultatene er ulike mellom 2003 og 2014. Forskjellen kan indikere økt bevisstgjøring hos faglærerne i den estetiske opplevelsens formål og plass i læringsprosessene, og kan også være en økt bevissthet hos studentene om den umiddelbare opplevelsen og vilje til absolutt tilstedeværelse. Det kan også være at innhold og kunstuttrykk brukt i INTROene i 2014 var mer gjenkjennelige, mer forståelige og 'traff' studentene bedre.

## Drøfting av INTRO og den estetiske opplevelsen, sett i lys av Gadammers og Simmels tekster

Gadammers beskrivelse av dobbeltheten i *ordet* opplevelse er interessant i forhold til INTRO som undervisningsform, både det selvopplevde her-og-nå og opplevelsens varige betydning. Samtidig er *begrepet* opplevelse viktig, med sin understreking av intensjonalitet.

Simmels artikler *The Adventure* og *Bridge and Door* (1997) gir begge spennende innfallsvinkler inn mot *opplevelse* som begrep og mot INTRO som *opplevelse*. Med bakgrunn i hans krav om absolutt tilstedeværelse (1997, s. 230) har studien pekt på at studenter som møter en tilrettelagt estetisk opplevelse eller deltar på en INTRO som for eksempel Elledille Snuskerusk, må være villige til å gå inn i den umiddelbare opplevelsen for at det skal bli en opplevelse. Det forutsetter at deltagerne våger seg inn i et åpent møte med

det uforutsatte eller det uvisse (jf. Gadamer, 2007, s. 70). Det er et moment som det er vanskelig å kontrollere, og som gjør bruk av estetisk opplevelse i undervisningen til et risikoprojekt.

Når Gadamer sier at opplevelsen er unik og forskjellig for hvert menneske, finnes det en parallell til en INTRO, som møtes av enkeltstudenten og dermed er en individuell opplevelse. Husserl og Gadamer understreker at *opplevelsen* er intensjonal, og at den har en hensikt og mening. Ifølge Gylendals blå engelskordbok (1974) oversettes ordet «intentional» med ordet forsettlig. *Opplevelsen* er forsettlig og er både flyktig og varig. Utfordringen her blir om en INTRO er en *opplevelse*, dersom en student i etterkant er uten impulser til videre arbeid eller mangler 'varige' inntrykk. Etter Gadamers definisjon er det da ingen *opplevelse*, og INTROen har ikke lyktes i å ha en verdi inn i videre læringsprosesser.

Hva er så en «varig betydning»? Er det kun sett i et livsløpsperspektiv, eller kan det sees i et kortere perspektiv som en erfaring inn i et læringsforløp? Dersom en tolker det som en opplevelse som får varig betydning også i et «kortere» perspektiv, vil det være naturlig å se på om INTRO er en *opplevelse* som får følger. Simmel skriver at «the adventure, in its specific nature and charm, is a form of experiencing» (Simmel, 1997, s. 229). For at opplevelse skal ha en læringsfunksjon i høyskoleundervisningen, er det sentralt at studentene på et eller annet vis erfarer opplevelsen som nyttig for videre læringsprosesser.

Simmels bruk av begrepene *connect* og *disconnect* (1997, s. 171) er interessant ut fra to perspektiv: rent praktisk i konstruksjon, produksjon og forståelse av en INTRO, men også som et analyseredskap av *opplevelsen*. I en INTRO trer deltagerne inn i et tilrettelagt univers som ofte vil ha fiksjonselement som de må akseptere og gå inn i (*connect*). De kan samtidig se fiksjonen med et utenfra-blikk og analysere situasjonen, til stede i det virkelige liv (*disconnect*). Det å adskille og sammenføre inntrykk og informasjon er også en del av det å være i en *opplevelse*. Det er i prosessen med å ha to bevisstheter (den ene som 'jeg' i fiksjonen og den andre som 'jeg' i det virkelige liv) at den estetiske opplevelsen oppstår med en dobbel bevissthet (Szatkowski, 1985, s. 144). *Opplevelsen* kan i dette perspektivet være et analyseredskap i kraft av seg selv. Her møter vi igjen anakronismen mellom det umiddelbare og det analytiske. En student som møter en tilrettelagt estetisk opplevelse, som en INTRO, må være villig til å gå inn i opplevelsen for at det skal bli en opp-

levelse. Samtidig bør studenten forholde seg analytisk til opplevelsen. Dette forutsetter at en våger seg inn i et åpent møte med det uforutsatte eller det uvisse.

Simmel understreker at både den sanselige, fysiske opplevelsen og den intellektuelle, kognitive opplevelsen er til stede i en *opplevelse* og medfører at vi splitter opp og sammenfører opplevelsen kontinuerlig (Simmel, 2007, s. 171). Dette stiller krav til oppmerksomhet fra studentene i deres møte med *opplevelse* i læringsprosessene.

Som vist i innledningen kan INTRO defineres med bakgrunn i Gadamer og Simmels tekster om opplevelse (Meyer, 2012). Studiens søkelys på *den estetiske opplevelsen* kan leses som en opposisjon mot ensidig tiltro til læring gjennom tradisjonell undervisning, som med forelesninger. Arbeidet med INTRO representerer blant annet en tro på Gardners teori om ulike intelligenser (1997) og på stimulering av sanser gjennom opplevelse av kunstuttrykk og hvordan dette kan gi læring. INTROens formål er å styrke læringsprosessene. For å oppnå dette bør lærere være bevisst hvorfor de bruker opplevelsen, og hvordan de tilrettelegger en INTRO eller andre intensjonale, estetiske opplevelser. Som ved all undervisning er det viktig med klar verdimeisig, pedagogisk og faglig forankring for sitt arbeid.

## Konklusjon og implikasjoner

Gadamer og Simmels teorier bringer noen interessante synspunkt på forståelsen av *opplevelse* som flyktig, håndfast og varig. Sammen med teoretikere som Szatkowski og Bourdieu gir de oss begreper som bidrar med å begrunne og forklare opplevelsen som en mulig tilnærming til undervisning og læringsprosesser i en tverrfaglig barnehageutdanning. Begreper som estetisk fordobling, fortolkning, kulturell kapital og absolutt tilstedeværelse kan styrke bevisstheten i arbeidet med å tilrettelegge for estetisk opplevelse og stiller derfor krav til både produsent/lærer og deltager/student.

Simmel og Gadamer understreker at *opplevelse* innebærer å gå inn i det uvisse. Ved bruk av opplevelse i undervisningen er det sentralt at deltageren våger seg inn i opplevelsens her-og-nå. Den flyktige opplevelsen kommer før bearbeiding og forståelse. Her er en av utfordringene med å bruke *opplevelse* i barnehagelærerutdanning og annen utdanning. Det skal planlegges og til-



rettelegges for en umiddelbar opplevelse, med målsetting om å sette i gang og stimulere videre læringsprosesser.

Teorien om opplevelsens dobbelthet (Gadamer) understøttes av teorien om absolutt tilstedeværelse (Simmel). Dersom en student ikke er villig til å gå inn i en opplevelse og/eller være mentalt til stede, det vil si ha «absolutt tilstedeværelse», vil denne studenten ifølge Simmel ikke være i opplevelsen. Jeg tror at evne og villighet til å gå inn i en opplevelse er en forutsetning for at INTRO skal kunne ha noen læringsverdi. Dette er trolig også en av de største utfordringene i bruken av *opplevelse* i undervisningen. Vi har ingen undersøkelse som spør etter studentenes villighet til å gå inn med absolutt tilstedeværelse i *opplevelsen*. Samtidig erfarer og ser vi i de årlige evalueringene at en forelesning i forkant av første INTRO ser ut til å ha skapt en endring. Denne forelesningen har blant annet fokus på viljen til absolutte tilstedeværelse under en INTRO. Presentasjon av *opplevelse* i lys av Gadamer og Simmels tekster gir tilsynelatende studentene et større utbytte av *opplevelsen* som del av læringsprosessen. Som Bourdieu peker på, kan en felles forståelse forutsette visse felles referanser, som gjenkjennelsesmoment og tilnærmet lik kulturell kapital. INTROen Elledille Snuskerusk tar i bruk den estetiske fordoblingen gjennom sin dramatiske fiksjon, hvor studentene er til stede både som studenter i sosialantropologi og som BLU-studenter. Studentrollen er en felles referanse for alle deltagerne. Fiksjonen gir også rom for en opplevelse som er umiddelbar og *connected*, og analytisk og *disconnected*.

Å ta i bruk *opplevelsen* i UH-sektorens undervisning kan muligens fortone seg som en romantisk motreaksjon til en trend som har søkelyset på målbar kunnskap i opplæringen. Det kan synes å være noen paralleller til Gadamer og Schleiermachers kritikk av den industrielle revolusjon (Gadamer, 2007, s. 65) og om datidens opplevelsesfravær og opplevelsesshunger (Gadamer, 2007, s. 66). Bruk av INTRO er et bevisst verdivalg, som vektlegger undervisning som tar hele mennesket og ulike læringsstiler på alvor. Det tar på alvor at ikke alt som er viktig, har tellekanter (jf. Einstein). En opplevelse kan vanskelig registreres og krysses av på et skjema for oppnådd læring. Men en kan velge å ta på alvor at mennesker lærer på ulike måter, og at kunst- og kulturuttrykket har en selvstendig verdi. Simmel sa om kunsten at dens essens er at den viser noe av det vi oppfatter om verden, og gir det en selvstendig form, mens Johansen mener at kunsten omskriver virkeligheten i et estetisk språk og dermed fastholder og åpenbarer virkeligheten.

Studien belyser ordet og begrepet *opplevelse* og viser hvordan INTRO som en estetisk opplevelse kan være et eksempel på bruk av *opplevelsen* i det tverrfaglige arbeidet i barnehagelærerutdanningen. Å planlegge for en estetisk opplevelse er risikofylt. Det krever tid til planlegging, og det forutsetter at et tverrfaglig lærerkollegium samarbeider og tillater prøving og feiling uten sikkerhetsnett. Også *opplevelsen* i seg selv er usikker og sårbar ved det at den skal møtes av både enkeltindividet og studentgruppen, og ved at den skal åpne for en umiddelbar opplevelse med varig verdi.

Som oppfølging av denne studien ville det være interessant å ha fokusintervju med barnehagelærerstudenter umiddelbart etter en INTRO og noen uker etter INTROen, når de har hatt undervisning og gjennomført oppgavene som ble delt ut etter INTROen. Tabell 3.1 og 3.2 i studien viser studentenes evaluering etter endt semester og har derfor til dels lang avstand mellom gjennomføring og evaluering. Fokusintervju tett på *opplevelsen* vil lettere kunne avsløre om INTRO faktisk kan være en opplevelse etter Gadammers definisjon. Den vil også kunne gi en bedre forståelse for hvordan opplevelsen kan fungere i utdanningen sett fra studentenes perspektiv. I tillegg ville det være interessant å utforske hvor bevisste dagens undervisere er når det gjelder bruken av *opplevelse* og deres motivasjon for å arbeide med *opplevelse* i undervisningen. Som dramaforsker ville det være interessant å gå dypere inn i bruken av drama, performance art og kroppslig læring knyttet til estetisk opplevelse.

## Referanser

- Allerup, P., Hetmar, V., Ringsmose, C. & Torre, A. (2008). *Klasseeffekt på baggrund af PISA København 2007*. Københavns Kommune. <http://www.bufnet.kk.dk>
- Anderson, C. (2004). Learning in «As-if worlds»: Cognition in drama in education. *Theory Into Practice*, 43(4), 281–286. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4304\\_6](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4304_6)
- Anttila, E. (2019/2013). Kroppslig læring og dans: En teoretisk-filosofisk bakgrunn. (Oversatt av T.P. Østern). *På spissen forskning/Dance Articulated, Special Issue Bodily Learning*, 5(3), 45–72. <http://dx.doi.org/10.18862/ps.2019.503.3>
- Arntzen, K.O. (2007). *Det marginale teater*. Alvheim & Eide Akademisk forlag.
- Bjørke, G. (2000). *Problembasert læring. Ei innføring for profesjonsutdanningane*. Universitetsforlaget.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Pax.
- De forente nasjoner (1948). *Verdenserklæringen om menneskerettigheter* (Oppdatert 21.12.2021). FN. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- Dewey, J. (1934). Art as experience. *The Journal of Philosophy*, 31(10), 275–276. [https://www.pdcnet.org/jphil/content/jphil\\_1934\\_0031\\_0010\\_0275\\_0276](https://www.pdcnet.org/jphil/content/jphil_1934_0031_0010_0275_0276)
- Dilthey, W. (1976). *Selected writings*. Cambridge University Press.
- Gadamer, H.-G. (1989). *Truth and method*. Continuum.
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sannhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Academica/Gyldendal Akademisk.
- Gardner, H. (1997). *De mange intelligensers pædagogik* (Oversatt av P.F. Laursen). Gyldendal Uddannelse.
- Johansen, B.A. (1997). *Mulighetenes barn i mulighetenes skole: En pedagogisk profil – fra idé til virkelighet*. Praxis forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* (FOR-2012-06-04-475). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Pax Forlag.
- Meyer, G.S. (2012). INTRO som undervisningsmetode, med opplevelse som startpunkt for læring. *Uniped*, 35(4) 43–56.
- Meyer, G.S. (2019). Alt og ingenting – INTRO som utviklingsarbeid i personalgruppen. I I.L. Møen & E. Thoresen (Red.), *Kunstfaglig utviklingsarbeid i barnehagen* (s. 87–100). Fagbokforlaget.
- Pettersen, R.C. (2005). *Kvalitetslæring i høgere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Pettersen, R.C. (2017). *Problembasert læring for studenter og lærere. Introduksjon til PBL og studentaktive læringsformer*. Universitetsforlaget.
- Sander, K. (2020, 17. juni). Informasjon – og kunnskapssamfunn. *eStudie.no*. <https://estudie.no/kunnskapssamfunnet/>
- Savin-Baden, M. & Major, H.C. (2004). *Foundation of problem-based learning*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.

- Schechner, R. (2002). *Performance studies. An introduction* (2. utg.). Routledge.
- Simmel, G. (1911). *Philosophische Kultur. Gesammelte Essays*. Verlag von dr. Werner Klinkenhardt.
- Simmel, G. (1997). Simmel on culture: Selected writings. I D. Frisby & M. Featherstone (Red.), *Theory, culture & society* (s. ). SAGE Publications. (s. 170–174 & s. 221–232).
- Sjøberg, S. & Jenkins, E. (2020). PISA: A political project and a research agenda. I S. Sjøberg & E. Jenkins (Red.), *Studies in science education* (s. 1–14). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.1080/03057267.2020.1824473>
- Szatkowski, J. (1985). Når kunst kan brukes ... om dramapædagogik og æstetik. I J. Szatkowski & C.B.M. Jensen (Red.), *Dramapædagogik i nordisk perspektiv. Artikelsamling 2* (s. 136–182). Teaterforlaget DRAMA.
- Szatkowski, J. (2019). *A theory of dramaturgy*. Routledge.
- Universitets og Høyskolerådet-Lærerutdanning (2018). Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning. UHR-LU. <https://www.uhr.no/f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf>
- Vik, N.E. (2019). Den føyelige pedagogen – kartlegging som disiplinering av pedagogisk praksis. *Nordisk Barnehageforskning*, 18(12), 1–14. <https://doi.org/10.7577/nbf.3013>
- Østern, T.P., Bjerke, Ø., Engelsrud, G. & Sørum, A.G. (Red.) (2021). *Kroppslig læring. Perspektiver og praksis*. Universitetsforlaget.

Oppedal, K. (2023). Hvordan kan det pedagogisk *kritiske* ivaretas i skolens arbeid med verdier og holdninger? I I.M. Thorjussen & U.S. Goth (red.), *Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv* (s. 69–85). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa211004>

4

# Hvordan kan det pedagogisk *kritiske* ivaretas i skolens arbeid med verdier og holdninger?

Kjell Oppedal, NLA Høgskolen

## Innledning

Skolen skal lære elevene å tenke kritisk, være granskende og undersøkende, stille spørsmål ved etablerte sannheter, og de skal gis mulighet til å konfrontere disse med «argumenter, erfaringer og bevis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Videre skal skolen hjelpe elevene til å «forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige» (s. 6). Selv om kritisk refleksjon forutsetter kunnskap, skal skolen også gi «rom for usikkerhet» (s. 6) hos eleven. Samtidig skal opplæringen bygge på et fast verdigrunnlag. Verdier som «respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet» (Opp-

læringsloven, 2018, § 1-1) blir i overordnet del av læreplanen beskrevet som «grunnmuren i skolens virksomhet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). De angir retning for opplæring i alle fag slik at disse bidrar til realisering av skolens brede formål. Hvordan skal så disse verdiene få betydning for den enkelte elev i skolefelleskapet? Svaret på dette spørsmålet er at verdiene skal levendegjøres «gjennom formidling av kunnskap og utvikling av holdninger og kompetanse» (s. 3). Holdningsdanning er med andre ord en av nøklene i arbeidet med å gjøre skolens verdigrunnlag til en integrert del av elevenes personlighet. I overordnet del markeres det tydelig at det er gjennom å fremme gode holdninger at skolens verdigrunnlag ivaretas og sikres. Det legges til grunn at holdninger kan avledes fra verdier, og at verdier av den grunn er mer overordnet og fundamentale enn holdninger. I skolens formålsparagraf og konkretiseringen av denne i overordnet del av læreplanen forutsettes det at verdiene er universelle og forankret i menneskerettighetene. Hvilket rom for kritisk refleksjon hos eleven etterlater en slik forankring? I overordnet del finnes en oppstilling av konkrete verdier som «nødvendig for at mennesker skal vokse og utvikle seg» (s. 4). Videre pekes det på at utvikling av demokratiske verdier og holdninger skal fungere «som motvekt mot fordommer og diskriminering» (s. 8). Kan motstand hos eleven mot dette bli sett på som manglende forståelse av både menneskerettigheter, grunnleggende demokratiske verdier og hva som kan sikre gode utviklingsbetingelser for mennesket? Når konkrete verdier og holdninger fremstilles som «fundamentet for rettsstaten», legges det da til rette for andre synspunkter? Spørsmålet er kort og godt om verdienes begrunnelser og preferanser gjør dem immune mot kritikk og diskusjon. Stilt overfor det doktrinære er det en fare for å bli absolutistisk og skråsikker. Å innta en dogmatisk holdning uten rom for alternative synspunkter står imidlertid i kontrast til en kritisk holdning preget av åpenhet for det som kan utfordre vedtatte sannheter. Er det en innebygget motsetning i overordnet del når den både tar til orde for at skolen skal fremme kritisk tenkning hos elevene, samtidig som den gjennom holdningsdanning skal sikre at grunnleggende verdier i tråd med menneskerettighetene blir ivaretatt?

## Forskningsspørsmål

Holdningsdanning som redskap for overføring av universelle verdier legges uten videre til grunn som et egnet verktøy i overordnet del av læreplanen. Hvordan holdningsdanning og holdningsendring finner sted, har tradisjonelt blitt belyst gjennom sosialpsykologiske modeller der ikke-pedagogiske perspektiv er sentrale. Om disse modellene har et potensial for en pedagogisk kritisk tilnærming til verdiformidling og holdningsdanning, bør undersøkes nærmere. Med utgangspunkt i skolens ambisjon om å lære elevene kritisk tenkning, samtidig som den gjennom holdningsdanning skal sikre overføring av et fast verdigrunnlag forankret i menneskerettighetene, kan følgende forskningsspørsmål formuleres: Hvordan kan det pedagogisk kritiske ivaretas i skolens arbeid med verdier og holdninger?

## Metode

For å belyse forskningsspørsmålet brukes tradisjonell litteraturstudie som metode (Jesson, Matheson & Lacey, 2011). En gjennomgang av publisert forskningslitteratur på fagfeltet tar ikke sikte på systematisk kartlegging av «alle» studier, men på å beskrive noen sentrale funn, konklusjoner og teorier. Det er en målsetting å avklare hvilket belegg sentrale oppfatninger om verdier og holdninger har i etablert forskning, samt peke på eventuelle skjevvinger i foreliggende forskning. Sist, men ikke minst er det ønskelig å få frem tema og problemstillinger som er lite utforsket. Valg av studier følger derfor ikke en på forhånd fullt ut definert sti, men bærer preg av en viss grad av kreativitet der studier prøves ut, og der tråder følges fra én studie til en annen (Jesson et al., 2011). En litteraturstudies faglige verdi er avhengig av at kildene er egnet til å kaste lys over problemstillingen, og at valgt litteratur kan klargjøre grunntrekk i konklusjoner som kan munne ut i en oppsummerende, kritisk og vurderende fremstilling (Befring, 2015, s. 86).

I litteraturstudier er tolkning av litteratur sentralt. Hermeneutikk har sin opprinnelse i det greske ordet *hermenein*, som betyr å tolke for å forstå (Befring, 2015, s. 20). Hermeneutikk som metode kan beskrives som en fortolkningsprosess kjennetegnet av en stadig tilbakevendende bevegelse mellom helhet og del. Det foregår med andre ord en interaksjon mellom tekst

og tolkning med det mål for øye å vinne helhetlig innsikt. Hermeneutisk metode er knyttet til fortolkning som en sirkulær prosess (Gilje, 2019; Kjølrup, 2008). Den hermeneutiske sirkel tar utgangspunkt i en forforståelse som inkluderer både faglig relevant innsikt og forskerens fordommer. Forforståelsen ligger til grunn for den interaktive prosessen som kan munne ut i ny utdypet forståelse av et dokumentets innhold (Befring, 2015, s. 21). Siden sirkel er en sluttet enhet, har spiral vært sett på som en mer saksvarende beskrivelse av en prosess i stadig utvikling og endring (Dalland, 2017, s. 58). Å tolke tekster innebærer at det kontinuerlig foretas vurderinger der noen tolkninger inkluderes, samtidig som alternative forståelser ekskluderes. Dette påvirker selvsagt undersøkelsen. Formålet er imidlertid å trekke frem sentrale aspekt som er egnet til å belyse problemstillingen.

Litteratursøket er foretatt i databasene Idunn, Ebsco, Oria og Google Scholar. Søkemotoren Idunn er særlig egnet til å avdekke norsk forskningslitteratur, men til dels også skandinaviske bidrag. Følgende søkeord er benyttet: verdier, holdninger, holdningsdanning, holdningsskapende arbeid i skolen, ubehagets pedagogikk og kritisk tenking. En svakhet ved litteraturstudier er at de bygger på subjektivt skjønn både i utvalg av litteraturen og i vurderingen av den tilgjengelige forskningen (Befring, 2020, s. 51). I litteraturstudier gjør også forskerens egen forforståelse og fordommer seg gjeldende, og studier vil av den grunn i større eller mindre grad være påvirket av den som har gjennomført studien (Thagaard, 2018, s. 37–38). I litteraturstudier kan såkalt «cherry picking» forekomme, det vil si at man leter etter bekreftelse på egne antakelser om virkelighetens beskaffenhet og overser motstridende argumenter. Forskningsetiske hensyn er først og fremst ivare tatt gjennom å gjengi så nøyaktig som mulig informasjon fra kildene som er benyttet. I den sammenheng har det vært viktig å unngå å vri kunnskapen i bestemte retninger, men være tro mot originalkildens intensjoner.

I analyse av valgt litteratur er fokus dels rettet mot enkeltdeler, dels mot hvordan disse inngår i en helhet. De ulike forskningsbidragene sammenlignes og drøftes med det for øye å vise hvordan de kan underbygge og utfylle hverandre.



## Hva er en holdning?

Siden holdningsdanning har en sentral plass i skolens arbeid med å ivareta og sikre grunnleggende verdier som samfunnet bygger på, er det av interesse å undersøke holdningsbegrepet nærmere. I likhet med de fleste psykologiske begrep er holdning en hypotetisk konstruksjon som ikke lar seg observere direkte, men som man kan trekke slutninger om gjennom individets reaksjoner stilt overfor en bestemt situasjon eller hendelse. I en sosialpsykologisk sammenheng har både en endimensjonal og en tredimensjonal forståelse av holdninger blitt gjort gjeldende. Eagly og Chaiken (1993) definerer holdning på følgende måte:

Attitude is a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor. [...] psychological tendency refers to a state that is internal to the person, and evaluating refers to all classes of evaluative responding, whether overt or covert, cognitive, affective, or behavioral. (s. 1)

Av sitatet fremgår det at holdninger er rettet mot et holdningsobjekt som vurderes positivt eller negativt, og at vurderingen avføder både kognitive, affektive og atferdsmessige reaksjoner. At en tanke-, følelses- og atferdsmessig respons er involvert, har medført at denne tilnærmingen har blitt betegnet som trekomponentmodellen. Manglende samsvar mellom tenkning, følelse og handling har resultert i at holdning også har blitt forstått bare med utgangspunkt i den affektive komponenten i form av individets følelsesmessige vurderinger av fenomen, hendelser eller objekter – det være seg positive så vel som negative. Tanker og handlingsdisposisjoner har følgelig blitt sett på som atskilt fra holdningen. Det legges til grunn at en emosjonelt ladet respons er mer stabil og mindre sammensatt enn kognitivt ladede vurderinger som fremstår som mer sammensatte og komplekse.

Hvilken av de to tilnærmingene som egner seg best når skolens holdningsskapende arbeid skal undersøkes, er avhengig av hvor sammensatt man mener de holdninger er som skal fremmes, og i hvilken grad det handler om å få på plass en bestemt atferd. At kunnskaper og holdninger kobles så sterkt sammen i overordnet del av skolens læreplan, kan indikere at en trekomponentmodell kan være fruktbar. Det samme kan forestillingen om at hold-

ninger henger sammen med atferd. For eksempel skal holdninger bidra til at elevene selv ivaretar menneskeverdet og skal «reflektere over hvordan de kan forhindre at det krenkes» (s. 4). Det må likevel presiseres at holdning og handling er ulike begrep som ikke refererer til det samme meningsinnholdet.

Holdningsendring kan skje, men det betyr ikke at holdninger er flyktige og ustabile. De kan tvert imot være relativt varige og ha forankring i personligheten. Holdninger kan være generelle og mer konkretiserte, men sammenhengen mellom disse på relaterte områder kan likevel være uklar. For eksempel kan en person som gir uttrykk for negative holdninger til flyktninger og asylsøkere generelt, være mer positivt innstilt til en konkret asylsøker i nabolaget som trues med å bli kastet ut av landet (Sæther, 2019). Om holdninger er situasjonsavhengig eller generelle og situasjonsuavhengige, er det ulike oppfatninger av i sosialpsykologien (Sæther, 1997).

Et begrep som på norsk brukes synonymt med holdning, er innstilling. Mening kan forstås som et verdistandpunkt og dermed være det samme som holdning, men det kan også avgrenses fra holdning fordi mening ikke trenger å være så følelsesbefengt (Raaheim, 2019, s. 170). Holdningsskapende arbeid kan ikke reduseres til «kognitivt» opplysningsarbeid siden holdninger er mer enn å være i besittelse av bestemte kunnskaper. I motsetning til mer flyktige meninger og oppfatninger springer holdninger ut fra verdier og engasjement, og holdninger kan derfor sies å være forankret i personligheten (Ajzen, 2005; Sæther, 2019).

Det holdningene våre er rettet mot – personer, grupper, handlinger, ideer og forestillinger – kan bli vurdert både positivt og negativt, som verdifullt og godt og som mindre bra. Holdninger kan derfor forstås som et verdistandpunkt på en vurderingsdimensjon som går fra pluss til minus. Det er verdistandpunktet på denne verdidimensjonen som avgjør hvilken holdning en har (Sæther, 2019). Verdiene som en har, kommer til uttrykk i vurderingen av hva som er bra eller mindre bra. Verdiene, eller det «vi holder for verdt å ivareta eller strebe etter» (Vetlesen og Henriksen, 2003, s. 138), fungerer som målestokk i vurderingen. Verdier kan derfor fremstilles som verdioppfatninger eller som verdiladede praksiser. Å ha bestemte verdier kan innebære at de er integrert i oss på en slik måte at de gjennomtrenger vår personlighet.

Når verdiene som er listet opp i overordnet del av læreplanen, skal realiseres gjennom holdningsdanning, ligger det i kortene at holdningsskapende

arbeid representerer noe verdifullt og fremstår som et positivt ladet begrep. Det holdningsskapende arbeidet anses som vellykket hvis det resulterer i handlinger som er i overensstemmelse med holdningen. En handlingskomponent kan derfor synes å være implisitt i skolens holdningsskapende arbeid.

Kommunikasjon er sentralt i holdningsskapende arbeid. I en pedagogisk sammenheng bør det diskuteres om ikke holdningsdanning bør finne sted gjennom dialog der de som tar del i dialogen, har respekt for hverandre, lytter til hverandre og er oppriktig engasjert i dialogpartneren. I formidling av verdier og holdninger kan det stilles spørsmål ved om enveiskommunikasjon er tilrådelig, og der eventuell tilbakemelding bare har til hensikt å sikre at den rette holdningen er akseptert av mottakeren (Sæther, 1997). I arbeid med verdier og holdninger som har til hensikt å sikre grunnleggende menneskerettigheter, kan en kommunikasjonsform preget av overtalelse og belæring fremstå som et fristende virkemiddel. Spørsmålet er likevel om det også i slike tilfeller bør gis rom for kritisk tenkning der eleven på selvstendig grunnlag får mulighet til å komme frem til egne verdier og holdninger. Før det tas stilling til dette spørsmålet, skal det ses nærmere på hva det pedagogisk *kritiske* innebærer, og hva som kjennetegner ubehagets pedagogikk.

## Det pedagogisk *kritiske* og ubehagets pedagogikk

Tone Kvernbekk (2021) minner om at det er mange måter å tenke pedagogikk og kritikk på, og betegner det pedagogisk *kritiske* som «et komplekst, mangfoldig og til dels uoversiktlig begrepsmessig landskap» (s. 43). Når hun skal orientere seg i deler av dette landskapet, tar hun utgangspunkt i et visdomsord av Paul Tillich (1886–1996), der han påpeker at «den fatale pedagogiske feilen er å kaste svarene som steiner i hodet på dem som ennå ikke har stilt spørsmålene» (min oversettelse). I den sammenheng understreker Kvernbekk at i de tilfeller der andre har bestemt «hva slags tanker du skal tenke, tanker som er *ferdige*, begynner det å ligne på indoktrinering» (s. 44, uthevet i originalen). I en pedagogisk sammenheng må det gis rom for det uferdige, for det å være underveis og få mulighet til å stille *kritiske* spørsmål. Ved hjelp av refleksjon over dilemma og tilsynelatende motsetninger kan bevissthet om grunnleggende premisser vokse frem som etter hvert gjør det

enklerer for eleven å gi sin tilslutning til noe. Det er implisitt her at eleven gis anledning til å vurdere relevans og betydning av det som formidles før det gjør det til sitt eget.

I sin vandring for å innholdsbestemme det pedagogisk *kritiske* er Kvernbekk innom den danske pedagogiske filosofen Knud Grue-Sørensen. Hans anbefalte kunstgrep når et begrep skal avklares, er å prøve å finne ut hva det motsatte kan være. For Grue-Sørensen er godtroenhet og en blindt aksepterende holdning motsatsen til en kritisk innstilling. Det minner om det som skjer ved enveiskommunikasjon der mottakeren ikke utfordrer senderens oppfatning. Grue-Sørensen anser en kritisk holdning som mer fundamental enn kritisk tenkning. Han begrunner det med at det *kritiske* ligger «mye mer i holdningen og viljen enn i tenkningen» (Kvernbekk, 2021, s. 45). Grue-Sørensen betrakter en kritisk holdning som det motsatte av en ukritisk holdning, men har problemer med å finne en entydig motsats til kritisk tenkning. Kvernbekk kommer Grue-Sørensen til unnsetning ved å bevege seg videre til anglo-amerikansk litteratur, og særlig dvele ved de mye omtalte begrepene «closed-mindedness» og «non-evidential styles of belief» som mulige motsatser til kritisk tenkning. Det er verdt å merke seg at begge disse – ifølge Kvernbekk – betraktes som et resultat av indoktrinering, noe som i høyeste grad fremstår som en anti-kritisk virksomhet. Kvernbekk (2021) skildrer en slik tilstand slik: «En indoktrinert, lukket bevissthet hos elever [...] er en bevissthet som ikke er villig til eller ute av stand til selv å vurdere begrunnelser for oppfatningene, 'svarene', elevene har fått kastet i hodet» (s. 46). Alternative oppfatninger vurderes ikke fordi eleven «er blitt sterkt følelsesmessig tilknyttet 'svaret', tror sterkt at svaret er riktig, og har forpliktet seg på å stå for det» (s. 46). Kvernbekk slår fast at «[e]n som tror uten begrunnelse (evidens), uten å spørre eller undersøke» (s. 46), faller inn under det Grue-Sørensen kategoriserer som godtroende og blindt aksepterende. Særlig alvorlig synes Kvernbekk en slik blind beundring og aksept av påstander uten evidens blir, hvis «man har kjennskap til gode moteksempler, motargumenter og negativ evidens» (s. 46). Det kan ikke utelukkes at elever i møte med verdier og holdninger forankret i menneskerettighetene kan oppleve disse så forpliktende at de ikke underlegges noen form for kritisk ettertanke. I verste fall kan det føre til at det utvikles en servil holdning hos eleven i møte med overordnet autoritet.

I arbeidet med å orientere seg i det komplekse begrepsmessige landskapet er turen så kommet til begrepet «open-mindedness». Kvernbekk (2021) ser på dette begrepet som en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for kritisk tenkning. Hun begrunner det slik: «Det er nødvendig fordi den kritiske holdningen trenger flere alternativer å jobbe med, flere innfallsvinkler. En ukritisk holdning klarer seg med, og forplikter seg kanskje på, ett alternativ som ikke undersøkes nøyere, men bare aksepteres» (s. 47). Når Kvernbekk skal begrunne hvorfor «open-mindedness» ikke er tilstrekkelig, reises følgende spørsmål: «For hvor åpne skal vi være? Og ikke minst, hvordan skal vi forholde oss til alle alternativene vi er åpne for?» (s. 47). Hun besvarer spørsmålene slik:

Det ville være nettopp godtroende og naivt å tenke at alle alternativer er like gode, og at det ikke spiller noen rolle hvilket av dem vi lander på til slutt. Vi blir ikke automatisk kritiske av å ha et åpent sinn, og «open-mindedness» er derfor ikke tilstrekkelig for en kritisk holdning. (s. 47)

En dialogform der oppdrager avgrenser sin rolle til en støttende og ikke-belærende væremåte uten å flagge egne verdivurderinger, står i fare for å bygge opp om forestillingen om at alt er like gyldig, og at argumentering for og mot derfor ikke er så viktig (Sæther, 1997).

Kvernbekk påpeker at åpen bevissthet fordrer både evne og vilje til revisjon av egne synspunkt i møte med relevante innvendinger. I en prosess der motforestillinger kvalitetssikres, lukes uholdbare innvendinger ut. Hun slår fast at en kritisk tenker «må kunne tenke kritisk om sin egen åpenhet, om alternativene, og om revideringen av egne oppfatninger» (s. 47). Hun konkluderer med at «open-mindedness» er «et verdig mål for pedagogisk virksomhet», men at det forutsetter at eleven gis både «tid, tålmodighet, toleranse for motsigelser og anledning til tvil og utprøving» (s. 47) når egne oppfatninger er i støpeskjeen.

Kvernbekk understreker videre at undervisning rommer en dobbelthet der elevene på den ene side bør få mulighet til å «utøve sin autonomi og bruke sin frihet til å avvise eller akseptere innholdet» (s. 48). Men på den andre side er de henvist til å bruke «de allment aksepterte prinsippene for diskusjon og vurdering av evidens og begrunnelse» (s. 48), hvilket innebærer at «[k]ritikken har sine normer» (s. 48). Med andre ord blir noen premisser

ikke gjenstand for kritisk etterprøving i en åpen samtale. Manglende bevissthet om hvilke premisser som er involvert, kan føre til at undervisningen inneholder elementer av indoktrinering. For eksempel kan undervisning som beskjeftiger seg med absolutte verdier solid forankret i grunnleggende menneskerettigheter som eleven ikke har forutsetninger for å betvile gyldigheten av, inneholde skjulte føringer som kan virke manipulerende på eleven. Grue-Sørensen understreker likevel betydningen av å involvere elevene i evne til kritisk refleksjon. Han advarer imidlertid mot at øvelse i kritisk tenkning skal forfalle til kverulering, negativisme og kranglevorenhet (Grue-Sørensen, 1974, s. 45).

Så langt om begrepet pedagogisk *kritisk* slik Kvernbekk gjør rede for dette. Det kan suppleres med begrepet «pedagogy of discomfort» som har blitt brukt for blant annet å engasjere elever til kritisk refleksjon om verdier og holdninger knyttet til forskjeller, sosial rettferdighet og rasisme (Røthing, 2019, s. 44). I ubehagets pedagogikk blir ubehagelige følelser en viktig ressurs i arbeidet med å utfordre hegemoniske diskurser, som i neste omgang kan bidra til endring av privilegerende maktforhold. Snarere enn å redusere elevens ambivalens og ubehag i undervisning som tar opp kontroversielle temaer, gjelder det heller å omfavne det. Det følelsesmessige ubehag som konfrontasjon med egne privilegier utløser, er nøkkelen til endring av elevenes selvforståelse (De Freitas & McAuley, 2008, s. 433). Ubahag er ikke ensidig knyttet til affekt, men kan emosjonelt innebære et bredt spekter av følelser som «frustrasjon, rådvillhet, irritasjon og bekymring» (Røthing, 2019, s. 45). Åse Røthing (2019) slår fast at det blant forskere som har beskjeftiget seg med begrepet ubehagets pedagogikk, hersker stor enighet om «at ubehag er både uunngåelig og nødvendig i arbeidet med å skape forandring» (s. 46). Forandring kan dreie seg om holdningsendring der særlig den affektive komponenten er involvert.

Kan elementer av det pedagogisk kritiske og ubehagets pedagogikk spores i sosialpsykologiens forståelse av hvordan holdningsdanning og holdningsendring finner sted? Kan pedagogisk arbeid med holdninger og verdier trekke veksler på sosialpsykologisk kunnskap om dette temaet?

## Ubalanse og ubehag fremmer kritisk refleksjon over egne holdninger

I sosialpsykologien legges det til grunn at mennesket har behov for å fremstå på en konsistent måte, og at det er balanse og overensstemmelse mellom det vi føler, mener og gjør (Raaheim, 2019, s. 183). Videre fremholdes det at ny kunnskap blir forsøkt tilpasset etablerte kunnskaper. Ny kunnskap og nye erfaringer kan imidlertid innebære at eksisterende oppfatninger må endres. Konflikten som oppstår når nye opplysninger utfordrer gamle oppfatninger, representerer et ubehag som motiverer til gjenoppsettelse av harmoni. En slik tilnærming verdsetter møte med kontrasterende verdier nettopp fordi det kan utløse revisjon av egne synspunkter. Det er i tråd med den funksjon kritisk tenkning gis i overordnet del, når det pekes på at elevene skal «kunne forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Tilgang til nye perspektiv og innfallsvinkler som utfordrer eleven til å tenke i nye baner, er også kjernen i det som er betegnet som open-mindedness.

Fritz Heiders balanseteori tar utgangspunkt i at ubalanse mellom ulike holdninger oppleves som så ubehagelig at holdninger endres for å komme i balanse igjen. I Leo Festingers teori om kognitiv dissonans forutsettes det at en persons holdninger normalt vil være i overensstemmelse med hverandre. En tilstand av kognitiv dissonans oppstår når ulike kognisjoner som står i et relevant forhold til hverandre, kommer i konflikt og står i motsetning til hverandre. Det ubehaget som dette medfører, skaper et behov for å endre en av de motstridende kognisjonene for å redusere dissonans og gjenopprette konsonans (samsvar). Ubegag som produktivt i forhold til endring understrekes sterkt i ubehagets pedagogikk. Provokasjon fremkaller en reaksjon som gjør endring mulig. Det kan altså være pedagogisk forsvarlig å fremkalle ubehagelige følelser hos eleven forutsatt at «skadene» dette forvolder, ivaretas på en forsvarlig måte av lærer (Røthing, 2019, s. 45). Ethiske dilemma kan derfor være involvert i ubehagets pedagogikk.

Ulike strategier kan brukes for å håndtere diskrepans mellom holdning og atferd. Holdningen kan tilpasses atferden, for eksempel å fortsette å bruke snus selv om advarsler om helseisiko trosses, eller motsatt: endre atferd ved å slutte med snus. Andre måter å redusere dissonans på kan være å bagatellisere og benekte motargument. Et slikt reaksjonsmønster vitner

om blind aksept uten evidens, om emosjonelle bindinger som hindrer kritisk tenkning. Videre kan dissonans bruke forsvarsmekanismer, søke sosial støtte, eller rett og slett akseptere en viss grad av dissonans (Sæther, 2019). Det sistnevnte er inkludert i begrepet open-mindedness der toleranse for motsigelser er en del av det som kreves i en prosess der verdier og holdninger er i endring.

Heiders teori har blitt kritisert for at det ikke alltid vil være slik at ubalanse resulterer i holdningsendring (Raaheim, 2019, s. 201). Verdier og holdninger som er gode hver for seg i bestemte sammenhenger, kan komme i konflikt med hverandre stilt overfor komplekse situasjoner. Dilemma kan oppstå der det i større grad handler om å balansere mellom legitime hensyn enn å finne entydige svar. Flukt fra ubehag ved å søke balanse kan derfor bidra til at man går glipp av muligheter til økt kunnskap om det ambivalente og motsetningsfulle der holdningsmessig krysspress gjør seg gjeldende. Vilje og evne til å stå i ubehaget fremfor å unngå det kan gi gevinst i form av verdifull selvinnstikk.

I Daryl Bems (1972) teori om selvpersepsjon blir holdningsdanning og holdningsendring knyttet til hvordan vi oppfatter egen atferd, det vil si at vi ut fra egen atferd trekker slutninger om våre holdninger. I et mangfoldperspektiv vil det imidlertid spille en avgjørende rolle om egen atferd skriver seg fra forestillinger om privilegering og andregjøring av bestemte grupper. Hvis så er tilfelle, kan egen atferd bli utfordret, noe som i neste omgang kan føre til endrede holdninger og preferanser. Ubehagets pedagogikk vil forholde seg kritisk til undervisning som reproducerer stereotypier om «de andre», og som ikke utfordrer maktforhold for å skape inkludering og sosial rettferdighet (Røthing, 2019, s. 44–45).

McGuire (1985) viser hvordan aksept av ny informasjon skjer gjennom at et budskap først blir gitt oppmerksomhet, deretter blir forstått, for så å bli akseptert. Utfordringen vil være å fange folks oppmerksomhet i tilfeller der budskapet avviker sterkt fra egne meninger. I ubehagets pedagogikk kan provokasjon være en måte å tvinge frem en reaksjon på. Neste utfordring vil være å formidle budskapet på en slik måte at det blir forstått. Det gjenstår imidlertid fortsatt et viktig arbeid med å få aksept av budskapet. Mottakelse og aksept vil være avhengig av hva som kjennetegner mottaker så vel som budskapet. Siden mennesker er forskjellige, kan det samme budskapet få ulik effekt (Raaheim, 2019, s. 217). Noen elever kan ha nytte av ubehag



som inngang til refleksjon og revisjon av egne verdier og holdninger, mens andre motsetter seg ubehaget. Et betimelig spørsmål er derfor om «ubehag blir en ressurs som de allerede ressurssterke og privilegerte elevene kan lære å mestre, mens andre grupper av elever kan få befestet sin opplevelse av [...] å ikke mestre skolen» (Røthing, 2019, s. 53). Fordi elever er ulikt posisjonert i skolen og samfunnet, vil det som er behagelig for noen elever, være ubehagelig for andre. Røthing fremholder at spørsmålet derfor ikke først og fremst er om «lærere skal fremkalle ubehag eller ikke hos elever, men snarere om hvordan behag og ubehag skal fordeles mellom ulike elever og om hvordan lærere kan forvalte elevens trygghet og ubehag» (s. 53). Evne til å tåle ubehag og leve med dissonans bør utvikles hos alle elever når det oppfattes som en ressurs som kan fremme nødvendig holdningsendring

I den kognitive responsmodellen utviklet for å bøte på svakheter i McGuires arbeid blir individets egne tanker sett på som en forutsetning for at budskapet skal ha den tilskattede virkning. Om mottaker lar seg overtale og endrer atferd, er avhengig av hvor mye tankevirksomhet et budskap mobiliserer hos mottaker. Det siste henger sammen med både motivasjon og evne til å la seg utfordre av argumenter som ligger i budskapet, og på den måten føre en indre diskusjon med seg selv. Det pekes også på at holdningsendring kan være et resultat av andre forhold enn selve budskapet, som for eksempel egenskaper ved personen som fremlegger det, eller forhold ved situasjonen som bidrar til overtalelse (Raaheim, 2019, s. 220–221).

Personlig autoritet henger sammen med tilknytning til referansepersoner og referansegrupper som man ser opp til, for eksempel på grunn av deres gode egenskaper. I egenskap av å være høyt verdsatt og godt likt kan de ha stor påvirkningskraft. Personer som fremstår som troverdige og med integritet, blir lyttet til og kan få innvirkning på ens holdninger og verdier. I skolens holdningsskapende arbeid har læreren en viktig rolle fordi «[d]et er gjennom det daglige møtet mellom elever og lærere at skolens brede formål blir realisert» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Læreren er selv forpliktet på de verdier og prinsipper som er nedfelt i formålsparagrafen. Det understrekes i overordnet del at lærer er en rollemodell. Faren ved referansepersoner er at man kan bli så begeistret og fascinert av personen som fremfører budskapet, at ens kritiske sans ikke tas i bruk. Vi lar oss i større grad overtale av personen enn av budskapet og foretar egentlig ikke en grundig vurdering av budskapets konsekvenser (Raaheim, 2019, s. 221–222).

Påvirkning i form av at man lar seg overbevise (Skjervheim, 1996) av det bedre argument innenfor en herredømmefri dialog (Habermas, 1999), ivaretar viktige pedagogisk kritiske hensyn i holdningsskapende arbeid. En fullstendig rasjonell og fri dialog kan synes illusorisk, men det er likevel viktig å fremholde at rasjonelle beslutninger bør være et resultat av argumentasjon i et fellesskap preget av likeverd og gjensidig respekt. Om det man kan komme frem til i et argumentasjonsfellesskap, tar nok hensyn til den autoritet og forpliktelse som universelle verdier forankret i menneskerettighetene representerer, bør diskuteres. I skolens arbeid med holdninger som skal sikre menneskeverd og fundamentale demokratiske verdier, kan hensynet til elevens frihet og uavhengighet bli krevende. Overfladisk argumentasjon og forhastede slutninger fra elevenes side bør utfordres, samtidig som man også bør unngå å dosere ferdige svar selv om disse aldri så mye er i samsvar med grunnleggende menneskerettigheter. Tanken om at man lar seg overbevise av argument, viser ellers at emosjonell støtte i dialoger ikke er tilstrekkelig. Kritisk vurdering av argument i fellesskap må til for å komme frem til et etisk gyldig grunnlag for verdier og holdninger (Løvlie, 1984, s. 36–37).

## Konklusjon

Fritz Heiders balanseteori og Leo Festingers teori om kognitiv dissonans ser begge på ubehag som drivkraft for endring av holdninger. I den kognitive responsmodellen inspirert av McGuires modeller er mottakers egen tankevirksomhet avgjørende for endring. At ubehag fungerer som et insitament for endring, samsvarer med kjernen i ubehagets pedagogikk, der ubehag er en nødvendig forutsetning for at revisjon av holdninger skal finne sted. Grad av tankevirksomhet hos mottaker har ifølge sosialpsykologien betydning for hvor dypt fundamentert og motstandsdyktig en holdning er. Det bør tilsi at elevene får mulighet til å forholde seg til de verdier og holdninger som skolen skal formidle, på en selvstendig måte der det er rom for kritiske spørsmål, for det uferdige og for det å være underveis. Kritisk holdning og kritisk tenkning kan være utfordrende i møte med absolutte verdier forankret i menneskerettighetene siden det som skal formidles, da lett kan fremstå som doktrinært. Utfordringen i arbeid med grunnleggende verdier og holdninger er å finne en balanse mellom blind aksept uten rom for motforestillinger og formåls-

løs kverulering som ikke har noe med en kritisk innstilling å gjøre. Ubegag kan forstås som en ressurs i arbeid med holdningsendring i skolen, og det bør derfor omfavnes snarere enn unngås. Ved å gi rom for det pedagogisk kritiske i holdningsskapende arbeid kan skolen sørge for at formidling av absolutte verdier forankret i menneskerettighetene ikke får preg av indoktrinering og manipulasjon.

## Referanser

- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behaviour* (2. utg.). Open University Press.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder: med etikk og statistikk* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Bem, D.J. (1972). Self-perception theory. I L. Berkowitz (Red.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 6) (s. 1–62). Academic Press.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal Akademisk.
- De Freitas, E. & McAuley, A. (2008). Teaching for diversity by troubling whiteness: Strategies for classrooms in isolated white communities. *Race, Ethnicity and Education*, 11(4) 429–442. <https://doi.org/10.1080/13613320802479018>
- Eagly, A.H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode. Ein historisk introduksjon*. Det Norske Samlaget.
- Grue-Sørensen, K. (1974). *Knud Grue-Sørensen. Pedagogisk perspektiv*. Aschehoug.
- Habermas, J. (1999). *Kommunikativ handling, moral og rett*. Tano Aschehoug.
- Jesson, J., Matheson, L. & Lacey, F.M. (2011). *Doing your literature review: Traditional and systematic techniques*. Sage.
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskabene. 2: Humanistiske forskningstraditioner*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvernbekk, T. (2021). Det pedagogisk kritiske – et mangslungent landskap. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, 43–55. <http://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2823>
- Løvlie, L. (1984). *Det pedagogiske argument*. J.W. Cappelens forlag.
- McGuire, W.J. (1985). The nature of attitudes and attitude change. I G. Lindzey & E. Atkinson (Red.), *The handbook of social psychology* (Vol. 3) (2. utg.) (s. 136–314). Addison-Wesley.
- Opplæringsloven. (2008). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61, med endring av 19. des. 2008 nr. 118*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning?. *FLEKS – Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), 40–57. <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Raaheim, A. (2019). *Sosialpsykologi* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug.
- Sæther, J. (1997). *Holdningsdanning og menneskesyn*. NLA-forlaget.
- Sæther, J. (2019). *Arbeid med haldningar – ei samanfattande framstilling i pedagogisk psykologisk perspektiv*. Upublisert notat. NLA Høgskolen.

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Vetlesen, A.J. & Henriksen, J.O. (2003). *Moralens sjanser i markedets tidsalder*. Gyldendal Akademisk.

Furnes, G.H. & Jokstad, G.S. (2023). Evnerike barn – begreps- og verdimangfold til besvær? I I.M. Thorjussen & U.S. Goth (red.), *Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv* (s. 86–102). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa211005>

5

# Evnerike barn – begreps- og verdimangfold til besvær?

Gila Hammer Furnes, NLA Høgskolen og Gunnvi Sæle Jokstad, NLA Høgskolen

## Innledning

I Norge forsøker nasjonale myndigheter å sette et søkelys på å øke elevprestasjoner. Meld. St. 20 (2012–2013) *På rett vei* viser at antallet svakt presterende elever er redusert de siste årene, mens andelen høytpresterende elever (på nivå 5 og 6) ikke har økt tilsvarende (Kunnskapsdepartementet, 2012–2013). NOU 2016: 14 *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial* (Kunnskapsdepartementet, 2016) foreslår tiltak for at flere elever skal prestere på høyt og avansert nivå i grunnopplæringen, og for at høytpresterende elever skal få et bedre skoletilbud. Denne siste elevgruppen betegnes ofte som *evnerike*. Flere studier viser imidlertid at evnerike oppgir at de ikke får en opplæring som bidrar til at de opplever mestring i praksis (for eksempel Idsøe, 2014; Idsøe & Skogen, 2011; Jokstad & Hagenes, 2020; Skogen, 2012; Smedsrud, 2012). Dette er et brudd med intensjonene i utdanningspolitiske dokumenter.

St.meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen* sier at skolen skal gjøre elevene i stand til å mestre sine egne liv og til å delta i samfunnet (s. 8). Dette slås også fast i Overordnet del for Læreplanen 2020 om Fagfornyelsen der temaet Folkehelse og livsmestring er omtalt som gjennomsyrende i alle fag. Alle barn har følgelig rett på å gå på skole og oppleve læring og mestring. Dette er grunnleggende behov som skolen har plikt til å arbeide for å dekke. FNs barnekonvensjon artikkel 29 – *Utdanningens formål og innhold* – fremhever utdanning som en grunnleggende rettighet. NOU 2019: 23 *Ny opplæringslov* sier at utdanningen skal blant annet ta sikte på å utvikle barns personlighet, talenter, psykiske og fysiske evner så langt det er mulig. Disse ideene skal danne grunnlaget for den nye opplæringsloven. Det kan finnes ulike årsaker til at evnerike, til tross for gode intensjoner i policy de siste år, ikke får en opplæring som er i tråd med deres opplæringsbehov. I dette kapitlet undersøker vi hvorvidt ulike forståelser i utdanningsfeltet om hva det vil si å være evnerik, kan utløse ulike praksiser i skolen.

Det finnes et mangfold med begreper og definisjoner knyttet til elevgruppen som forsøker å forklare hvem de evnerike er, og hvilken praksis skolen bør ha i møte med dem (Idsøe, 2014; Idsøe & Skogen, 2011; Kunnskapsdepartementet, 2016; Smedsrud, 2020). I norske utdanningspolitiske styringsdokumenter har man før NOU 2016: 14 anvendt hovedsakelig to begreper knyttet til denne elevgruppen: *evnerike* eller *begavede barn*. Disse begrepene synes å benyttes om hverandre i for eksempel opplæringsloven § 1-3 og § 5-1, der evnerikes rett til tilpasset opplæring (TPO) omtales. Med NOU 2016: 14 og kunnskapsoppsummeringen som ble gjennomført av Børte et al. (2016), ble begrepet *elev med stort læringspotensial* introdusert, samtidig som begge også benytter betegnelsen *høyt presterende elever* (eller høytpresterende) enten separat eller som en kombinasjon der elever ble beskrevet med begge betegnelse. Både Jøsendalutvalget i NOU 2016: 14 og Børte et al. (2016, s. 6) mener at det ikke finnes en konsensus blant forskere om en klar definisjon på evnerike (engelsk: *gifted*). Dette er et problem fordi det viser seg at manglende tiltak rettet mot elevgruppen sjelden baserer seg på kunnskap fra forskning, men oftere på bestemte oppfatninger om, holdninger til og forestillinger rundt hva som kjennetegner evnerike elever, og hvordan de bør møtes. Dette funnet ser vi også hos Smedsrud (2020), som bygger på Dai og Chen (2013), og som viser til at ettersom forståelser om evnerike er sosiale konstruksjoner, er det naturlig at det finnes variasjoner

i definisjoner av konsepter. Variasjoner er et tegn på en sosial diversitet, altså et mangfold. Idsøe et al. (2021) presiserer at begreper også gir ulike konnotasjoner og teoretiske forståelser. De sier følgende:

Various terms are used in the literature for labelling children with high potential, including but not limited to 'gifted', 'precocious', 'bright' and 'talented'. These terms are not necessarily synonymous since they possess differing connotations and relate to different theoretical conceptions. (Idsøe et al., 2021, s. 2)

Det synes som Idsøe et al. (2021) er opptatt av at begreper kan være verdiladede. Dai og Chen (2013) er også opptatt av at begreper kan være verdiladede, og mener at hvorvidt noen er betraktet som evnerik, kan være kulturbetinginget. De uttrykker følgende: «[s]ocially speaking, the concept of giftedness is fundamentally value-laden. A person gifted in one culture may not be seen as gifted in another» (Dai & Chen, 2013, s. 151, referert i Smedsrud, 2020, s. 83). Smedsrud (2020, s. 91) argumenterer for at et begrepsmangfold er nyttig og tjenlig for å kunne romme den store variasjonen som kan knyttes til det å være evnerik. Vi følger hans argumentasjon på disse premisser, men vil supplere og undersøke om et begrepsmangfold også kan representere et verdimangfold som kan ha implikasjoner for tenkingen om evnerikes opplæring. Vi mener at det kan være behov for å undersøke begrepsmangfoldet ytterligere og drøfte hvilke verdier som fremmes i disse. Det er i denne konteksten vår studie har relevans. Vi undersøker følgende: *Hvordan framstilles evnerike elever i forskningslitteratur, og hvilke implikasjoner kan et begrepsmangfold ha for denne elevgruppens opplæring?* For å besvare denne problemstillingen undersøker vi hvordan forskningslitteraturen omtaler evnerike, og analyserer og drøfter funn i lys av teori om hvordan språkbruk kan ha innvirkning på praksisen (Bakhtin & Slaattelid, 1998). Hos Bakhtin er språkbruk viktig for å forstå hvilke stemmer (diskurser) som befinner seg mellom ytringer og skjæringen mellom dem. Han mener at ytringer og konteksten de ytres i, kan ha betydning for hvordan mennesker forstår fenomen, og for hvordan de handler som følge av dette. I studien drøfter vi maktperspektivet knyttet til hvilke verdier som fremmes.



## Bakgrunn, mål og formål for studien

Skolen skal drive en forskningsbasert praksis, og gjennom å begrunne sin praksis i teori og forskning kan skolens praksis bli mer profesjonell og bidra til elevers læring og mestring (NOU 2015:8). Men for at skolen skal benytte forskningsbasert kunnskap, er den imidlertid avhengig av at det finnes tilstrekkelig forskning som kan vise hvilke undervisningspraksiser som kan være gode for å øke elevers læring og mestring.

Samfunnsdebatten og forskning har satt søkelys på hvordan det blir tilrettelagt pedagogisk for evnerike elever i Norge, og det etterlyses mer forskning om bedre praksis (for eksempel Furnes & Sæverot, 2016; Idsøe, 2014; Idsøe & Skogen, 2011; Jokstad & Hagenes, 2020; Skogen, 2012; Smedsrud, 2012). I NOU 2016: 14 *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial* etterlyses mer forskning på feltet, samt at det oppfordres til en større ensretting av begrepsbruk knyttet til elevgruppen. Vår forskning tar utgangspunkt i NOU 2016: 14 sin doble oppfordring: 1) Vi ser på hvilke begreper som benyttes i forskningslitteratur publisert i kjølvannet av NOU-en, og 2) drøfter hvilke verdier som fremmes. Denne studien er en videreføring av en litteraturstudie der vi har undersøkt hva som finnes av publisert fagfelleverdert forskningslitteratur tilgjengelig på nett om evnerike i tidsrommet 2016 til februar 2022. At artiklene skulle være digitalt tilgjengelige, var et kriterium knyttet til tilgjengelighet for det pedagogiske fagfeltet i skolen. Vår tidligere studie viser at det finnes relativt få publikasjoner i denne kategorien. Vår nåværende studie bygger videre på disse funnene (generativitet) (for eksempel Ball, 2012) og undersøker på hvilken måte evnerike framstilles i nyere forskning som er gjennomført som en respons på NOU 2016: 14, og hvilke verdier som fremmes.

## Teoridel

Temaet evnerike har vært fraværende i forskningslitteraturen i Norge fram til 2010. Studier viser at evnerike oppgir å ha følt seg triste og nedfor som følge av manglende stimuli, og studier gjort i USA viser at det er et relativt stort frafall fra skolen blant evnerike i forhold til øvrig elevpopulasjon (for eksempel Hofset, 1968; Idsøe, 2014; Idsøe & Skogen, 2011; Smedsrud, 2012).

I det følgende belyses temaet evnerike knyttet til begrepsmangfoldet som finnes i forskningslitteratur, og vi drøfter hvilke verdier som fremmes i dette mangfoldet.

Hos Nissen et al. (2011) kjennetegnes evnerike barn å ha helt usedvanlige prestasjoner innenfor ett eller flere felt. Skogen (2012, s. 541) bygger på Distins (2006) omfattende studier av evnerike barn, som viser at evnerike har til felles at de ønsker å lære, forstå og oppdage. De kan ha en uvanlig energi og kan være lidenskapelige i sine interesser. Evnerike kan ha uvanlig hukommelse og evne til å se sammenhenger ved blant annet lynraske assosiasjonsrekker, som det kan være vanskelig å følge med på. De krever ofte logiske begrunnelser og kan noen ganger oppfattes som truende og utfordrende på sine omgivelser. En utfordring kan være manglende samsvar mellom intellektuell og emosjonell modenhet, altså at høy kognitiv kapasitet ikke er betinget i normal/høy aldersmodning (Skogen, 2012).

I utdanningspolitiske dokumenter før NOU 2016: 14 ble primært begrepene *evnerik* og *begavede* brukt. Begrepet *evnerik* har følgende leksikalske betydning: «har store, gode evner; begavet» (NAOB, 2022b) og *begavet*: «utstyrt med evner og anlegg utover det alminnelige; evnerik; talentfull» (NAOB, 2022a). Av disse to har vi valgt å bruke *evnerike* som gjennomgående begrep i denne studien når ikke referering til teori gjør det korrekt å bruke andre begreper.

## Evnerike barn – et begreps- og definisjonsmangfold

Det finnes over 100 ulike begreper om evnerike i internasjonale rapporter (for eksempel (NOU 2015:8); Monks & Ypenburg, 2008). Børte et al. (2016, s. 4) uttrykker at det har vært utfordrende å finne gode og dekkende norske ord og uttrykk. De har oversatt *gifted children* og *gifted and talented children* med vekselvis *evnerike*, *begavede* og *talentfulle* elever. De oppgir at ordbøker de har støttet seg til, synes å behandle begrepene *evnerik*, *begavet* og *talentfull* som synonymmer for *gifted*, uten at de har funnet vesentlige forklaringer på dette. De viser til at i engelsk språk er også *gifted education* et innarbeidet begrep, og at de ikke har funnet et ekvivalent begrep til dette på norsk. Derfor har de omskrevet *gifted education* med formuleringer som opplæring tilpasset *evnerike* elever. Børte et al. (2016) oppsummerer norske begreper og deres engelske oversettelser i rapporten slik (se tabell 5.1):

**Tabell 5.1** Oversikt over norske begreper som benyttes i forskningsoppsummeringen (Børte et al., 2016, s. 4).

Engelsk	Norsk
Gifted children	Evnerike elever
Giftedness	Begavelse
Gifted and talented	Talentfulle
High Achieving Students	Høyt presterende elever
Twice exceptional	Dobbelteksepsjonelle

Også Idsøe (2014) anvender et begrepsmangfold om evnerike som blant annet *smarte, lærer raskt eller presterer høyt faglig*. Hennes ytterligere konkretisering har resultert i begrepet elever med akademiske talent. Et begrepsmangfold kan ifølge Smedsrud (2020) være en berikelse og er ikke nødvendig å forsvares ideologisk. Han sier følgende:

When using the ideas discussed in this article, instead of employing dogmatic ideologies, defending our positions, and seeing the many definitions of giftedness as a weakness in the field, we could understand them as signs of richness and a concept in bloom. (Smedsrud, 2020, s. 91)

Vi registrerer at Smedsrud vektlegger begrepsmangfoldet som en berikelse, og ikke ønsker å gå inn i en begrepsdiskusjon knyttet til verdiene begreper representerer. Vi derimot ønsker å argumentere for, i lys av Bakhtin, at begrepenes konnotasjon ikke bør undervurderes.

Begreper kan være verdiladete og få førende konsekvenser for den pedagogiske handlingen.

## Ulike forståelser av evnerikdom

Mönks og Ypenburg (2008) har funnet ulike retninger og oppfatninger knyttet til forklaringer av evnerike. De oppsummerer dette i fire forklaringsmodeller: evnemodeller, kognitive komponentmodeller, prestasjonsorienterte modeller og sosiokulturelt orienterte modeller.

*Evnemodeller* tar utgangspunkt i mentale evner som kan oppdages i tidlig alder. Disse modellene forklarer fenomenet evnerike barn som unge indi-

vider med spesielle mentale evner. Retningen benytter intelligenskvotient (IQ) som måleenhet, med en nedre grense på 135. Her var Terman (1917; 1961) en pioner i forskningsfeltet med en longitudinell undersøkelse av omkring 1500 høyt begavede elever i begynnelsen av 1920-årene.

*Kognitive komponentmodeller* retter seg først og fremst mot informasjonsbearbeiding. Forskere innenfor denne retningen foreslår å snakke om QI framfor IQ, hvor QI står for kvaliteten på informasjonsbearbeidingen (Qualität der Informationsbearbeitung). Her står ikke «sluttproduktet» i fokus, men prosessen dit.

*Prestasjonsorienterte modeller* skjelner mellom anlegg og realiserte anlegg. At elever har anlegg for noe, er ikke en garanti for prestasjoner. Retningen forklarer barns progresjonsmuligheter i (eventuelt manglende) støtte i barnets umiddelbare miljø. Altså kan barn i utdanningsfattige familier få et dårligere utgangspunkt og kan være avhengige av skolens evne og vilje til å identifisere, tilrettelegge og stimulere. Fordelen med prestasjonsorienterte modeller er at en ikke retter kun blikket mot barnets prestasjoner, men også mot faktorer som hindrer realiseringen av barnets anlegg. Fokuset i disse modellene er utvikling i samsvar med egne evner, realisering av anlegg og mestring.

*Sosiokulturelt orienterte modeller* forklarer realisering av høy begavelse gjennom et positivt samspill av individuelle og sosiale faktorer. Her legges det vekt på utdanningspolitikkenes begavelsesfremmede tilbud, rettet mot evnerike elever, for å kunne realisere egne anlegg og evner. En slik tankegang kan, eksempelvis i egalitære samfunn, anse høybegavede som en potensiell «elite» og kan dermed legge hindringer for deres faglige progresjon (Mönks & Ypenburg, 2008).

Mönks og Ypenburg (2008) påpeker at de fire modellene ikke gjensidig utelukker hverandre, men at disse betoner ulike synspunkter som kan kombineres til et hele. Et eksempel på dette er flerfaktormodellen som består av evner+kreativitet+motivasjon = prestasjon. Denne triaden gir alle tre faktorer ansvar for at et evnerikt barn skal kunne prestere i tråd med egne anlegg. Evnerikdom er åpenbart et komplekst fenomen. Det er interessant å se hvordan de fire modellene presentert hos Mönks og Ypenburg (2008) kan fremme et lærings- og verdimangfold. Disse modellene danner et utgangspunkt for diskusjon av studiens funn.

## Metode

Studiens forskningsmetode er en systematisk litteraturstudie (for eksempel Cronin et al., 2008; Maxwell, 2006) med mål å få en komprehensiv oversikt med eksisterende forskning. Formålet er å identifisere studier som forsker på evnerike, og tolke hvordan de refereres til i pedagogisk forskning. Studiens transparenssikres gjennom en foreskrevet og systematisk dokumentert søkeprosess. Dataene består av vitenskapelige artikler som belyser og drøfter evnerike elevers opplæring i Norge. Studien er avgrenset til norsk kontekst for å undersøke forskningsfeltets praksis med evnerike etter at NOU 2016: 14 ble publisert. Tidsperspektivet er dermed vitenskapelige artikler publisert mellom 2016 og våren 2022.

Analysen tar for seg begreper som benyttes om evnerike fra forskningsartikler. Derved faller det utenfor studiens omfang å produsere en nærmere beskrivelse av de analyserte artiklens innhold knyttet til problemstilling, resultat og bidrag i drøfting utover det som belyser forståelsen av evnerikdom. Begrepene analyseres med et dialogisk perspektiv (Bakhtin & Slaattelid, 1998) knyttet til hvordan evnerike omtales i eksisterende forskning. Fokuset er på hvilke diskurser (stemmer) som gjør seg gjeldende i ytringer. Mer konkret undersøkes nabobegreper som benyttes om evnerike, og vi drøfter hvilke konnotasjoner de synes å bære med seg. Som Idsøe et al. (2021) påpeker, kan ulike begrep som anvendes om evnerike, synes som synonymmer, men det er de ikke nødvendigvis. Nabobegreper kan ha ulike konnotasjoner og relatere til ulike teoretiske konsepter. Det er dermed nærliggende å tro at de signaliserer ulike verdi- og læringssyn. En konnotasjon forstår vi som en idé eller følelse av et ord som en assosiasjon som kan tillegges til ordets bokstavelige eller primære betydning. Hos Bakhtin og Slaattelid (1998) kommer ord som ytringer sjeldent alene. Ytringer er i dialog med tidligere ytringer, og de kan ha både eksplisitte og implisitte betydninger som skjuler seg i ytringene. Kontekst og personers intuitive forståelser kan bringe skjulte betydninger til live, og deres fortolkning av ytringer kan ha virkning på deres praksiser. Her kommer naturligvis også våre forforståelser som forskere til å ha betydning for hvordan begrepene vi tar for oss, analyseres og fremstilles (Geertz, 1983). Formålet med denne tilnærmingen er tredelt: 1) Å belyse hvilke begreper som anvendes om evnerike, 2) forsøke å forstå språket som benyttes om dem, og 3) drøfte hvilket verdimangfold som fremtrer i begrepene som benyttes.

Datainnsamlingen ble gjennomført gjennom ordsøk i relevante søkemotorer for pedagogisk forskningslitteratur (Oria, NorArt, Google Scholar og Eric) (se tabell 5.2). Innledende søk ble gjennomført i Google Scholar siden denne gir et raskt overblikk på både studentoppgaver og norske fagfelle-vurderte vitenskapelige artikler. Videre gikk søket til Oria som gir tilgang til de fleste norske forskningsbibliotek, så til NordArt og Eric. Søkeordene som ble benyttet i søkene, ble valgt i henhold til studiens formål og i tråd med beskrivende ord om evnerike som har høy frekvens i NOU 2016: 14. Søket etter disse begrepene har fordret et analysearbeid i NOU 2016: 14 før søk i søkemotorer kunne gjennomføres. Bakgrunnen for NOU-en, slik det er presentert i mandatet, har vært regjeringens ønske om en langsiktig og mer helhetlig satsing for følgende elevgrupper:

1. Elever som presterer på et høyt faglig nivå
2. Elever som har spesielle evner og talent
3. Elever som har potensial til å nå de høyeste faglige nivåene

Hensikten med å benytte kriteriene fra rapporten var å fange opp begrepsmangfoldet som er benyttet om evnerike. I tillegg ble det søkt særskilt på artikler som benytter rapporten som en referanse. Hensikten med kriteriene har vært å avgrense studien og generere relevante data. For å avgrense søkene ble det definert inklusjons- og eksklusjonskriterier av artikler på forhånd. Forhåndsbestemte inklusjon- og eksklusjonskriterier i forkant av dokumentanalyser kan ha innvirkning på hva som forskes på og ikke, og hvordan funn kan ha implikasjoner for studiers resultater (for eksempel Cronin et al., 2008; Maxwell, 2006). Det er likevel nødvendig å avgrense hva som undersøkes, selv om det alltid er fare for at noen dokumenter som kan være relevante, utelates. Dette blir studiens avgrensning. Følgende inklusjonskriterier er valgt:

1. *Innholdstype*: Fagfelle-vurderte vitenskapelige artikler fra norsk kontekst som nevner NOU 2016: 14, og artikler i antologier tilgjengelige digitalt (med DOI)
2. *Tema*: Evnerike elever i norsk skole
3. *Søkemotorer*: Oria, NorArt<sup>1</sup>, Google Scholar og Eric

---

1 Fra 2021/22 er NorArt flyttet inn i Alma Nasjonalbiblioteket (Bibliotekutvikling, 2021).

4. *Tidslinje*: Fra og med 2016 til og med våren 2022

5. *Språk*: norsk og engelsk

**Tabell 5.2** Søkeord og søkemotorer

Database	Boolsk søkestreng
<b>Oria</b> Kun fagfelleverderte artikler Alle norske bibliotek Fra og med 2016	(«NOU 2016: 14» «mer å hente») OR (NOU 2016: 14 «more to gain») AND (evnerike OR «høyt presterende» OR «spesielle evner» OR «akademisk talent» OR «stort læringspotensial» AND «mer å hente»))
<b>NorArt</b> Kun fagfelleverderte artikler Alle norske bibliotek Fra og med 2016	(«NOU 2016: 14» «more to gain») AND (gifted OR «high achievement» OR talent OR «academic talent» OR «learning potential» AND school) Alma, Det kom kun 1
<b>Google Scholar</b> Kun fagfelleverderte artikler Fra og med 2016	Alternativ 1: («NOU 2016: 14» «mer å hente») AND (evnerike OR «høyt presterende» OR «spesielle evner» OR talent AND «akademisk talent» OR «stort læringspotensial» AND «mer å hente» AND (skule OR skole))  Alternativ 2: («NOU 2016: 14» «more to gain») AND (gifted OR «high achievement» OR talent OR academic talent OR learning potential) AND «school»
<b>Eric</b> Kun fagfelleverderte artikler Alle norske bibliotek Fra og med 2016	(NOU 2016: 14 «more to gain») AND Norwegian AND (gifted OR «high achievement» OR talent OR academic talent OR learning potential) AND school pubyearmin: 2016 location: Norway

For å finne relevante artikler leste vi innledningsvis artiklenes titler og sammendrag for å ekskludere artikler som ikke oppfylte kriteriene. Så fant vi frem til om lag 20 artikler som oppfylte kriteriene, og hadde størst relevans for vår studie. Artikkene ble studert og analysert knyttet til hvilket begrepsbruk de har. I det følgende presenteres studiens resultater og analyse før studiens funn drøftes.

## Resultat, analyse og drøfting

Studien viser at etter NOU 2016: 14 *Mer å hente* verserer det fortsatt et mangfold med begreper om evnerike i norsk forskningslitteratur. Vi argumenterer for at et begrepsmangfold kan tyde på ulike forståelser av evnerikdom, derved ulike verdier og læringssyn. Et begreps- og verdimangfold kan etter vår mening både fremme og hemme evnerike elevers muligheter for tilpasset opplæring. Analysen har fokus på følgende begreper: *Evnerike*, *Begavede*, *Barn med akademisk talent*, *Intelligente barn*, *Høytpresterende*, *Barn med stort læringspotensial* samt *Eksepsjonelle*.

### Evnerike forstått som *begavede* (engelsk: gifted)

Elever kan betegnes som «evnerike» eller «begavede» når de utviser eksepsjonelle evner innen ett eller flere fagfelt, eksempelvis praktiske eller teoretiske skolefag, i forhold til gjennomsnittet (Skogen, 2012). Evnerikdom kan bli forstått som en overflod i abilities eller capabilities på engelsk. Mönks og Ypenburg (2008) plasserer forståelser om gifted/begavet som medfødte eller iboende evner innen de to første kategoriene: Evnemodeller og Kognitiv komponentmodeller. Begge signaliserer et verdi- og læringssyn der barns iboende evner avgjør deres grad av evnerikdom. Her får ikke det sosiale aspektet oppmerksomhet. Sett ut fra et dialogisk perspektiv (Bakhtin & Slaattelid, 1998) kan en begavelse forstås som noe man er født med – en gave som man ikke har så mye påvirkningskraft på. En konsekvens av en forståelse av evnerikdom som en gave kan være at lærere i for eksempel egalitære land oppfatter elevers medfødte begavelse som tilstrekkelig for deres utvikling, og ikke anerkjenner deres opplæringsbehov. Med en slik praksis får ikke evnerike tilpasset opplæring og dette kan føre til redusert mestring i skolen.

### Evnerike forstått som *barn med akademisk talent* (engelsk: academic talent)

«Elever med akademisk talent» er et begrep foreslått av Idsøe (2014). Disse beskrives som elever som oppviser eksepsjonelle talent i teoretiske skolefag som langt overstiger gjennomsnittlige elever men er mer i tråd med elever



i høyere klasser. Et spørsmål som trenger seg frem, er hvorvidt akademisk talent er en iboende evne, eller kan sees i sammenheng med opplæringen og elevens omgivelser. Å oppvise akademisk talent er trolig betinget i at man faktisk blir gjenstand for denne type opplæring. Ut fra et dialogisk perspektiv (Bakhtin & Slaattelid, 1998) kan akademisk talent forstås som en sosial konstruksjon der akademiske fag er en viktig diskurs. Flere kategorier hos Mönks og Ypenburg (2008) kan synes relevante (iboende og sosialt konstruert). Læreres forståelser av evnerikdom kan påvirke deres elev- og lærings-syn, dertil praksis.

### Evnerike forstått som intelligente barn

Retninger som benytter intelligenskvotient (IQ) som måleenhet, begrenser evnerikdom til en nedre grense IQ på 135. I Norge er den mest brukte evnetesten for å identifisere evnerike den oversatte WISC-R testen (Wechsler's Intelligence Scale for Children Revised) (Wechsler, 1974). Ved å benytte IQ som måleenhet signaliseres at evnerikdom er medfødt og sammenfaller med *Evnemodeller* og *Kognitiv komponentmodeller* beskrevet hos Mönks og Ypenburg (2008). Evnetester og IQ-testing er imidlertid omdiskuterte fenomen blant annet grunnet deres vestlige konstruksjoner og forståelser om hva som kan regnes som høy og lav intelligens (Sundet, 2001). Derved kan barn fra ikke-vestlige land produsere andre testresultater enn vestlige barn. Vestlige utdanningssystem og deres testmetoder strever med å favne diversitet og mangfold, og dette gir seg utslag i overrepresentasjon av minoritets elever i spesialundervisning, spesialklasser og spesialskoler (Pihl, 2006, s. 33). Et etisk anliggende er at utdanningssystemene evner i liten grad å identifisere evnerike minoritets elever, men har makten til å definere minoritets barn som å ha lærevansker. Ulike verdier og forståelser av intelligens kan avgjøre hvilke opplæringstilbud som gis til ulike typer elever. Her kan interessante perspektiver på evnerikdom være emosjonell intelligens (EQ) som relateres til sosiale ferdigheter. EQ dreier seg om evnen til å uttrykke empati, å forstå sine egne følelser og håndtere følelser (for eksempel Bellamy et al., 2005). Høy EQ er en følelsesmessig begavelse så vel som intelligens og kan hos Mönks og Ypenburg (2008) relateres til *Sosiokulturelt orienterte modeller*. Sett ut fra et dialogisk perspektiv (Bakhtin & Slaattelid, 1998) kan det sosiale perspektivet innebære at intelligens presentert både som IQ og EQ kan for-

stås ut fra kulturen og konteksten de er konstruert i. Derved kan ulike kulturelle forståelser av intelligens som IQ, EQ eller andre målenheter utløse ulike typer praksis i skolen.

### Evnerike forstått som høytpresterende

Evnerike blir beskrevet som høytpresterende som en referanse til noe man yter, en type sluttprodukt. Børte et al. (2016, s. 5) avviser at evnerike nødvendigvis er høytpresterende. De kan derimot være underdyttere. Fokuset på prestasjoner synes å falle hos Mönks og Ypenburg (2008) innenfor *Prestasjonsorienterte modeller* og *Sosiokulturelle modeller*. En karakterprestasjon må sees i sammenheng med hvordan andre elever presterer. Sett ut fra et dialogisk perspektiv (Bakhtin & Slaattelid, 1998) kan høytpresterende knyttes til karakterdiskursen i og med at de er målt mot resten av elevpopulasjonen. Dersom evnerike blir forstått som høytpresterende, blir en konsekvens at mange blir potensielt ikke oppdaget eller får tilrettelagt opplæring. Mange faller også utenfor.

### Evnerike forstått som barn med stort læringspotensial (norsk/engelsk)

Jøsendalutvalget som har skrevet NOU 2016: 14 *Mer å hente*, har konstruert begrepet *elever med stort læringspotensial* som de mener dekker mangfoldet og heterogeniteten blant evnerike. De skriver at alle elever har et læringspotensial, men at noen lærer raskere og tilegner seg mer kompleks kunnskap sammenlignet med jevnaldrende. Fokuset er på elevens potensial for læring på ett eller flere faglige områder. Dette fokuset synes å falle hos Mönks og Ypenburg (2008) innenfor blant annet *Evnemodeller* og *Kognitiv komponentmodeller* siden et læringspotensial kan sees i sammenheng med personlig vekst. Sett ut fra et dialogisk perspektiv (Bakhtin & Slaattelid, 1998) kan det bak begrepet «et stort læringspotensial» ligge diskurser i antonymer til «stor», som antyder at det finnes hos andre barn mindre eller lite læringspotensial. Denne hentydningen kan imidlertid vekke uvilje hos pedagoger, siden det finnes gode grunner for å argumentere for at alle barn har ubenyttet potensial for læring. Barn har forskjellige talent og vekstmuligheter, og det skal godt la seg gjøre å lære alt mens de er barn. Det er her begrepet *livslang læring* er rele-

vant for å antyde at mennesker har potensial for læring hele livet. Formålet med denne diskusjonen er å vise at det nykonstruerte begrepet «stort læringspotensial» kan, til tross for gode intensjoner, muligens starte flere verdiladede diskusjoner som omtaler evnerike som elite, fremfor å skape gode vilkår for å gi dem et opplæringstilbud som er i tråd med deres opplæringsbehov.

### Evnerike forstått som eksepsjonelle

Å være eksepsjonell dreier seg om å være usedvanlig eller enestående. Eksepsjonelle elever har usedvanlige evner – enten intellektuelle, fysiske, tekniske eller sosiale, og som viser uvanlig god prestasjon sammenlignet med sine jevnaldrende (for eksempel (NOU:2016:14); Neber, 2020; Smedsrud, 2020). Noen elever betegnes som dobbelteksepsjonelle. Dette refererer til elever som har vansker på noe(n) område(r) og er eksepsjonelt evnerike på andre. Evnerike som eksepsjonelle synes å falle hos Mönks og Ypenburg (2008) innenfor de fleste modellene, fordi det å være eksepsjonell kan sees i sammenheng med personlig vekst i forhold til øvrig populasjon. Sett ut fra et dialogisk perspektiv (Bakhtin & Slaattelid, 1998) kan det å være eksepsjonell antyde en unntagelse fra normalen; en usedvanlig annerledeshet. Man kan kun være eksepsjonell i forhold til andre, ikke i forhold til seg selv. Begrepet dobbelteksepsjonelle antyder at elever kan være ulike normalen på flere områder. En mulig konsekvens for praksisen er at skoler og lærere som har et problemorientert syn på eleven og kun identifiserer deres vansker, vil ha utfordringer med å identifisere deres talenter og opplæringsbehov.

## Konklusjon

Vi har argumentert for at et mangfold av begreper og definisjoner kan være tegn på et verdimangfold. Det vil si at ulike ideer om evnerike kan være basert på ulike verdier og holdninger man har til evnerike, og hvordan man forstår deres opplæringsbehov og opplæringsrett. Verdier er viktige for formuleringer om hva som er målene med utdanning, men som vi har sett i forskningslitteratur og i diskusjonen over, kan verdier både fremme og hemme skolens tilrettelegging for evnerike elevers opplæring. Det er derfor gode grunner for å argumentere for at på samme måte kan uklare verdier,

eller et verdimangfold som signaliseres gjennom kanaler som påvirker skolen, ha stor betydning for evnerikes opplæring. Dette kan for eksempel være forskning, policy, opinion i samfunnet og ulike kulturelle praksiser. Policy kan være NOU 2016: 14 *Mer å hente* som kom opp med begrepet «elever med stort læringspotensial», som synes å bidra til at diskusjonen tilspisser seg rundt hvorvidt det er mulig å betegne mennesker med lite eller stort læringspotensial. Dette nye begrepet synes ikke å gagne evnerike elevers sak. Slik beveger diskusjonene seg mellom hva som er pedagogisk mulig og hva som knyttes til menneskesyn og er derfor også et etisk anliggende.

Det vil utvilsomt alltid være dragkamper knyttet til begrepsbruk. Et begreps- og verdimangfold kan på den ene siden være en berikelse i skolen, siden det tar stilling til elevmangfoldet. På den andre siden kan begrepsmangfoldet føre til at pedagoger ikke opplever at de har en felles forståelse om hva slags elever det dreier seg om når man nevner evnerike, og hvilken praksis skolen kan og bør ha. For den videre forskning kan det være interessant å forske mer på hvorfor noen betegnelser av evnerike elever frembringer motvilje hos pedagoger fremfor omsorg. Etisk sett bør pedagoger ha alle elevers ve og vel i tankene og gi dem en opplæring som er i tråd med deres opplæringsbehov.

## Referanser

- Bakhtin, M. & Slaattelid, R.T. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Ariadne.
- Ball, A.F. (2012). To know is not enough: Knowledge, power, and the zone of generativity. *Educational Researcher*, 41(8), 283–293. <https://doi.org/10.3102/0013189X12465334>
- Bellamy, A., Gore, D. & Sturgis, J. (2005). Examining the relevance of emotional intelligence within educational programs for the gifted and talented. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(2), 53–78.
- Bibliotekutvikling. (2021). *Norart har flyttet inn i Alma*. <https://bibliotekutvikling.no/2022/01/05/norart-har-flyttet-inn-i-alma/>
- Børte, K., Lillejord, S. & Johansson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering*. Kunnskapssenter for Utdanning.
- Cronin, P., Ryan, F. & Coughlan, M. (2008). Undertaking a literature review: A step-by-step approach. *British Journal of Nursing*, 17(1), 38–43. <https://doi.org/10.12968/bjon.2008.17.1.28059>
- Dai, D.Y. & Chen, F. (2013). Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 151–168. <https://doi.org/10.1177/0016986213490020>
- Distin, K. (2006). *Gifted children: A guide for parents and professionals*. Jessica Kingsley Publishers.
- Furnes, G.H. & Sæverot, H. (2016, 16. oktober). De evnerike elevene ekskluderes. *Bergens Tidende*. <https://www.bt.no/btmeninger/debatt/i/oGOo0/de-evnerike-elevene-ekskluderes>
- Geertz, C. (1983). «From the native's point of view»: On the nature of anthropological understanding. I C. Geertz (Red.), *Local knowledge: Further essays in interpretative anthropology* (s. 55–70). Basic Books.
- Hofset, A. (1968). *Evnerike barn i grunnskolen*. Universitetsforlaget.
- Idsø, E.C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Idsø, E.C. & Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn: En utfordring for skolen*. Høyskoleforlaget.
- Idsø, E.C., Campbell, J., Idsø, T. & Størksen, I. (2021). Development and psychometric properties of nomination scales for high academic potential in early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(4), 624–637.
- Jokstad, G.S. & Hagenes, T. (2020). Elever med stort læringspotensial – en kunnskaps- og holdningsutfordring? *Fra barnehage til voksenliv: Utdanning, didaktikk og verdi*. <https://doi.org/10.52145/DWJX8017>
- Maxwell, J.A. (2006). Literature reviews of, and for, educational research: A commentary on Boote and Beile's «Scholars before Researchers». *Educational Researcher*, 35(9), 28–31. <https://doi.org/10.3102/0013189x035009028>

- Meld. St. 20 (2012–2013). *På rett vei*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Mönks, F.J. & Ypenburg, I. (2008). *Begavede barn: En veiledning for foreldre og pedagoger*. Abstrakt.
- NAOB (2022a). Begavet. <https://naob.no/ordbok/begavet>
- NAOB (2022b). Evnerike. <https://naob.no/s%C3%B8k/evnerike>
- Neber, H. (2020). Educating the gifted: An opportunity for improving the quality of teaching and learning in classrooms. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 8(1–2), 161–176.
- Nissen, P., Kyed, O. & Baltzer, K. (2011). *Talent i skolen: Identifikasjon, undervisning og utvikling*. Dafolo.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU 2016:14. (2016). *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffc5f4159ac5e47b91db91bc0/no/pdfs/nou201620160014000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/?ch=7>
- Pihl, J. (2006). Problembarn – eller etnosentrisk sakkyndighet? *BARN – Forskning om barn og barndom i Norden*, 24(1), 33–49.
- Skogen, K. (2012). Evnerike barn – en spesialpedagogisk oppgave. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 540–559). Cappelen Damm Akademisk.
- Smedsrud, J. (2012). Sentrale utfordringer ved definisjon, utredning og identifisering av evnerike barn. *Psykologi i kommunen*, 5(2012), 5–12.
- Smedsrud, J. (2020). Explaining the variations of definitions in gifted education. *Nordic Studies in Education*, 40(1), 79–97. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2129>
- St.meld. nr. 31 (2007–2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008/id516853/>
- Sundet, J.M. (2001). Intelligens og IQ. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 121(16), 1885.
- Terman, L. M. (1917). The intelligence quotient of Francis Galton in childhood. *American Journal of Psychology*, 28(2), 209–215.
- Terman, L. M. (1961). The Intelligence Quotient of Francis Galton in Childhood. I J. J. Jenkins & D. G. Paterson (Red.), *Studies in individual differences: The search for intelligence* (s. 134–139). Appleton-Century-Crofts.
- Wechsler, D. (1974). *Wechsler intelligence scale for children-revised*. Psychological Corporation.

Jokstad, G.S. (2023). Samskapt læring gjennom kollegaveiledning: Fra enkeltstående byggeklosser til en bærebjelke i profesjonsfellesskapet? I I.M. Thorjussen & U.S. Goth (red.), *Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv* (s. 103–121). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa211006>

6

# Samskapt læring gjennom kollegaveiledning

## *Fra enkeltstående byggeklosser til en bærebjelke i profesjonsfellesskapet?*

Gunnvi Sæle Jokstad, NLA Høgskolen

### Innledning

I kapittelet vil jeg gjøre rede for og drøfte hvordan kollegaveiledning kan være et viktig element for utviklingen av profesjonsfellesskapet og hvordan dette i fortsettelsen kan føre til ytterligere profesjonalitet gjennom samarbeid. Kollegaveiledning har som hensikt å hjelpe hverandre i profesjonell utvikling og defineres som en «løpende og systematisk virksomhet som har til hensikt å skape læring gjennom kritisk refleksjon over handling» (Lauvås et al., 2016, s. 38). Studien er gjennomført ved en middels stor 1–10 praksisskole over en tidsperiode på tre år.

## Utvikling av profesjonsfellesskapet

Skolen er et profesjonsfellesskap bestående av ulike funksjoner og oppgaver. Læreres medansvar for å utvikle dette er nedfelt i Overordnet del av læreplanverket. Her kan vi lese: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hvordan dette skal gjøres, er ikke nedfelt, men det vises til at «lærerprofesjonen bygger sin profesjonsutøvelse på felles verdier og et felles forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag», og videre at «[L]ærere og ledere utvikler faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Derfor vil det være naturlig å utvikle dette profesjonelle skjønnet som lærerprofesjonen krever, både sammen med andre og individuelt. Kravet til samhandling som nå er nedfelt i Overordnet del, er på ingen måte et brudd med tidligere praksiser i skolen, men en forsterket forventning om at opplæringsinstitusjoner praktiserer og organisatorisk legger til rette for å lære i fellesskapet. Profesjonalitet gjennom samarbeid handler om hvordan lærere og andre innenfor utdanningsprofesjonen endrer undervisning og læring i fellesskap. Dette sies å kunne føre til en styrking av elevenes prestasjoner, økt sjanse for at lærerne blir værende i yrket, og økt implementering av innovasjon og endring (Hargreaves & O'Connor, 2019, s. 29). Men skal dette skje, må lærere, skoleledere og skoleeiere, hver for seg og sammen, ansvarliggjøres og fylle sine roller. Forskning viser at det er mange kritiske faktorer som spiller inn om en skole evner å arbeide strategisk med profesjonsfellesskapet (Grutle, 2018; Säljö, 2016; Bjerkholt, 2017; Østrem, 2015). Det kan være både personlige og strukturelle faktorer. Å få innsikt i slike faktorer vil kunne gi verdifull kunnskap om og innspill til muligheter for å skape et funksjonelt handlingsrom. Forskningsspørsmålet for dette kapitlet er derfor: *Hvilke avgjørende faktorer må være til stede for at innføringen av kollegaveiledning styrker og utvikler profesjonsfellesskapet i skolen og fører til en profesjonalitet gjennom samarbeid?*



## Teoretisk rammeverk

Profesjonelt arbeid fordrer et godt profesjonelt fellesskap. Økt samarbeid gjennom undervisningsplanlegging og gjennomføring er en integrert del av hverdagen og kulturen på de fleste skoler. En videre utvikling av læringsfellesskapet er fortsatt en utfordring mange steder. Det vil kreve en utvidet kollektiv satsning og en forventning til læringspotensialet som ligger i kollegafellesskapet. Profesjonalitet gjennom samarbeid kan skje der lærere jobber tett sammen og våger å gi hverandre råd og konstruktive tilbakemeldinger (Hargreaves & O'Connor, 2019). For at dette skal kunne skje, er det noen kulturovergripende prinsipper som må være til stede. Disse er:

1. kollektiv autonomi
2. kollektiv effektivitet
3. undersøkende samarbeid
4. kollektivt ansvar
5. kollektivt initiativ
6. gjensidig dialog
7. arbeid i fellesskap
8. felles mening og formål
9. samarbeid med elever
10. helhetstenkning for alle

(Hargreaves & O'Connor, 2019, s. 32–34)

Skal disse prinsippene få grobunn og vekstmuligheter, kreves det både strukturelle, faglige og relasjonelle rammer. En utvikling av profesjonsfellesskapet er et delmål. Å utvikle profesjonalitet gjennom samarbeid er en dypere og mer grundig form for profesjonelt samarbeid. For noen betyr dette en grunnleggende kulturendring til det kollektive «vi» og må framkomme tydelig uttrykt i skolens ledelsesfilosofi og praksis.

## Læring gjennom veiledning

Læreryrket er en skjønnsbasert yrkesutøvelse, og «skjønn bærer i seg muligheten for vilkårlighet, uforutsigbarhet, maktmisbruk og illegitim inntrengning i menneskers privatliv» (Grimen & Terum, 2009, i Østrem, 2015, s. 31).

Utviklingen av pedagogisk skjønn har derved både et verdifokus og et læringsfokus. Dette læringsfokuset, som pedagogisk handling, krever et handlingsrom. Læringen er en personlig utvikling, basert på erkjennelse og mening og kan skje gjennom ulike aktiviteter som initieres den eller de lærende. Det er hvordan vi er responsive i de gjeldende settinger, som avgjør om dette skjer.

Læring i et sosialt perspektiv blir definert av Lave og Wenger som å mestre aktiviteter, handlinger og språklige diskurser innenfor et fellesskap (Lave & Wenger, 1991). Det fordres altså både en *tilegnelse* og en *deltakelse*. Slik menneskelig samhandling fordrer språk (Vygotsky, 2001). Hvordan vi kommuniserer, avgjør om det oppleves som en invitasjon til dialog. Ordet er et møtested for meninger. «Ordet tilhører ikke meg aleine, men vert ein møtestad for meiningar, for stemmer og for dialogiske relasjonar mellom dei» (Bakhtin, 1998, s. 70). Skal dette skje, må relasjonen mellom de samtalende personer være anerkjennende. Derfor kan vi si at dialogen er en samhandling og et relasjonelt møtested.

Denne tenkningen kan også gjenkjennes i Gregory Batesons kommunikasjonsteori. Han ser på alt samspill mellom mennesker som sirkulært, forstått som at vi har en gjensidig påvirkning på hverandre (Bateson, 1979; Bateson, 2014). Å være i dialog er å være i et samspill med andre, der hver og en bærer med seg sin subjektive opplevelse av virkeligheten. Slik vil vi alltid kunne påvirke og må være ansvarlige for dette. Forstår man menneskets erkjennelse som en enhet av sansning, tenkning og forståelse, og bruker ulike innfallsvinklinger til et fenomen, utvider dette muligheten for menneskets erkjennelse, sier han (Bateson, 2014, s. 130–131, 143). Det dialogiske møtet kan bli et slikt erkjennelsesøyeblikk. Dette leder an til å se videre på veiledning som en viktig læringsarena. Her kan det åpnes for refleksjoner og oppdagelser, og det anses derfor som systematisk annerledes enn ordinære samtaler mellom kollegaer. Veiledning bidrar til profesjonalisering, utvikling og forsterking av yrkesutøvelsen (Bjerkholt, 2017; Østrem, 2015; Handal og Lauvås, 2014). I veiledning er de samhandlende personer ikke bare i sentrum som lærende, men også gjennom samhandling et medierende redskap til andres profesjonelle utvikling. Denne doble rollen, eller effekten, kan knyttes an til Vygotsky (2001), som forklarer at læring skjer ved å sette i gang andres refleksjon. Veiledning i et profesjonsfellesskap vil derfor kunne sies ikke bare å være en hjelp til en kollega, men en gjensidig hjelp skapt gjennom samhandling.

Læring gjennom veiledning, og i denne sammenheng kollegaveiledning, fordrer både kunnskap, ferdigheter og gode personlige egenskaper. Dette kan konkretiseres som kunnskap om veiledningssamtalen som annerledes enn andre samtaler, ferdigheter i å lede den andre til å utdype sine tanker og refleksjoner og til sist egenskapen å være en god lytter som veileder. Kollegaveiledning har til hensikt at «den enkelte som deltar, skal få hjelp av kollegaer til å bevisstgjøre og videreutvikle sin *praksisteori* for sitt arbeid» (Lauvås et al., 2016, s. 40). Det er derfor en praktisk refleksjonsassistanse som tilbys mellom likeverdige kollegaer. Slik kan yrkesgruppen utvikle sin felles profesjonelle yrkeskunnskap, sin yrkesetikk og sin yrkespraksis innenfra (s. 40). Lars Helle har utviklet denne definisjonen: «Kollegaveiledning er en løpende, systematisk virksomhet som har til hensikt å skape læring gjennom kritisk refleksjon over handling» (Helle, 2011, s. 212). Her er det lærings-elementet som vektlegges, men hensikten kan også være å utvikle organisasjonen eller å bearbeide emosjoner knyttet til yrket (Lauvås et al., 2016, s. 38). Liv Gjems gir en supplerende dimensjon når hun definerer veiledning som «en læreprosess som foregår mellom to eller flere personer for å skape mening, ny forståelse og mulige handlingsalternativer i profesjonelle sammenhenger» (Gjems, 2007, s. 154). Denne læreprosessen bygger på tilliten til at den andre, som din kollega, vil deg *vel* og har fagkompetanse. Slik fortrolighet deltakerne imellom er avgjørende og fordrer gode kommunikasjonsferdigheter og evnen til å se seg selv i lys av og i samspill med andre. Innføring av kollegaveiledning i skolen kan derfor ha flere hensikter: 1) som et middel for å styrke organisasjonen, 2) som et middel for utvikling av den profesjonelle kompetansen, og 3) som middel for personlig støtte (Lauvås et al., 2016, s. 24). Kapittelet ønsker å drøfte alle disse tre forholdene med utgangspunkt i denne studien.

## Skoleledelse og læring i organisasjoner

Ledelse i skolen må ses i lys av hvordan nasjonale og lokale retningslinjer påvirker og regulerer både økonomisk, juridisk og ideologisk. God faglig ledelse vil trenge et handlingsrom der administrative og pedagogiske ledelseoppgaver blir forstått som gjensidig avhengige av hverandre. Bolman og Deal (1999; 2012) har sett på ledelse ut fra fire fortolkningsrammer: *strukturell* med fabrikk som metafor, *human resource* med familie som metafor,

*politisk* med jungel som metafor, og til slutt *symbolsk* med tempel/teater som metafor. Hvert av disse ledelsesperspektivene kobles til sentrale elementer, handlinger og ledelsesutfordringer (Bolman & Deal, 1999, s. 35). En leder som evner å variere mellom disse, bryter en snever og mekanisk tankebane.

Skolen som organisasjon kan belyses både fra et ledelsesperspektiv og fra et lærerkolleגיעperspektiv. Skoleforskerne Hargreaves og Fullan (2012) trekker fram *profesjonell kapital* som det mest sentrale i en profesjonsutvikling. Denne er satt sammen av menneskelig og sosial kapital, samt «decisional capital» / faglig skjønn. De iboende menneskelige egenskapene, skapt gjennom utdanning og erfaring, sammen med adgang til andre menneskers sosiale kapital, gir økt kunnskap. Dette fordrer høy tillit mellom aktørene. Evnen til å ta faglig holdbare beslutninger vokser fram gjennom strukturerte og ustrukturerte erfaringer, praksis og refleksjon. Det er evnen til «å se sine erfaringer gjennom nye fortolkningsrammer [som] utvider og beriker en leders repertoar» (Bolman & Deal, 1999, s. 26). Da kan spriket mellom vilje og resultat unngå å bli en gapende kløft mellom drømmer og virkelighet, mellom ambisjoner og skuffende resultater (Bolman & Deal, 1999, s. 26).

Søkelys på læring på arbeidsplassen har økt kraftig de siste tiårene. Men den enkeltes læring er ikke derved en garanti for at organisasjonen eller skolen lærer. Til det kreves det flere elementer og ikke minst en kobling mellom disse. Peter Senge bygger sin organisasjonslæring på prinsipper om enkeltkrets- og dobbelkretslæring, framsatt av Argyris og Schön. De spisset sin tenkning om det er *å gjøre ting rett*, eller *gjøre de rette tingene*, som er i fokus (Senge, 2006). Videre forklarte han at en lærende organisasjon består av fem avgjørende elementer, hvorav den femte tar opp i seg de fire andre. Disse elementene er: *personlig mestring*, *mentale modeller*, *delt visjon* og *gruppelæring*. Hver for seg har de liten effekt for utviklingen av organisasjonen om ikke den femte og avgjørende disiplinen forekommer: *systemtenkning* (Senge, 2006, s. 55).

Lærere som i fellesskap forsker i sine egne praksiser med den hensikt å utvikle sitt profesjonelle skjønn, kan her ha en arbeidsmåte som kan få solide og positive konsekvenser for profesjonsfellesskapet. De kan oppleve at egen læring og utvikling, det vil si de små enhetene eller byggeklossene, blir sammen med andres læring og utvikling sterk nok til å utgjøre en bærebjelke i profesjonsfellesskapet.

## Metode

Det empiriske materialet i denne studien inkluderer data fra et samhandlingsprosjekt med en praksisskole i Vestland fylke. Deltakerne var 18 lærere fra 1. til 10. trinn, samt skolens pedagogiske ledelse. Det ble gjennomført to semistrukturerte spørreundersøkelser (Befring, 2015) med kvalitative og kvantitative spørsmål. De kvalitative spørsmålene rommer beskrivelser av virkeligheten slik den oppleves av informantene. Dette kommer fram i spørsmål som «Kan du utdype dette?», eller at informanten har rangert sin enighet i en framsatt påstand i undersøkelsen på en skala fra 0 til 5. Slike kombinasjoner åpner opp for å gripe informantens begrunnelser og bistå forskere i en mer adekvat analyse.

De inkluderte informantene var lærere, kodet L1–L18, nummerert stigende etter antall år som lærer, samt personer med pedagogisk lederansvar, kodet LA1–LA3. Ledergruppen har bestått av tre personer, rektor og to lærere som hadde henholdsvis organisatorisk ansvar for 1.–7. trinn og 8.–10. trinn. Det pedagogiske personalet besto av 20 medlemmer totalt. I første datainnsamling var det 18 informanter, mens i den siste, evalueringen av kollegaveiledning våren 2019, var dette redusert til 16 informanter. Dette forklares ved at noen lærere har gått ut i permisjon eller var syke/fraværende på tilbakemeldingsdagen. Informantene var i majoriteten kvinner (12), og over halvparten hadde mer enn ti års erfaring som lærer (10). De fleste jobbet på ungdomstrinnet eller kombinert med noe arbeid på barne-trinnet.

I tillegg til de to nevnte datainnsamlingene er all mailveksling mellom skolens ledelse og UH-representant analysert. Disse kan tolkes som små logger knyttet til planleggingsmøter med ledergruppen. Å gå inn i disse små loggene kan ses som en fenomenologisk prosess og vil alltid være preget av subjektive tanker (Dalland, 2012). Avsenders intensjon må ordsettes, og i denne prosessen kan det være mange ulike hensyn som må vurderes. Mailvekslingen kan ha hatt en dobbel funksjon: å orientere, å informere og å planlegge framover, altså både en relasjonell og en organisatorisk hensikt. Kvalitativ metode gir en mulighet «for å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle» (Dalland, 2012, s. 112). Dette sammen med det som best kan la seg tallfeste, kan gi oss et supplert bilde av prosessen. En slik metodetriangulering er valgt for å innhente et større datagrunnlag for

å styre validiteten i dataene (Krumsvik, 2019, s. 187). Likevel er det leser som tolker, og som gir mening til ordene (Bakhtin, 2003).

Spørreundersøkelsen må også vurderes med et kritisk blikk. Har respondentene forstått meningen med spørsmålet slik det var tenkt fra forsker? Og ikke minst; Har svaret gyldighet som sant? (Dalland, 2012). Kan det være fare for at et pågående samarbeid med en UH-institusjon, som også er blitt presentert som et forskningsprosjekt, har påvirket i en ikke intendert hensikt? For å motarbeide dette, har innsamlingen av data vært gjort av meg – uten kobling til ledergruppens mulighet for å spore informantene. Innhenting av bakgrunnsopplysninger om informantene, der noen ikke oppgir kjønn/lærererfaring/trinn, kan dog være et uttrykk for manglende tillit til at anonymiteten er tilstrekkelig ivaretatt.

Opplegget har bestått av seks pedagogiske samlinger for lærerpersonelet med innspill til mellomliggende arbeid. Det mellomliggende arbeidet har vært organisert i firergrupper, bestående av to og to kollegapar. Praxisstudenter har deltatt i undervisningsøktene, men ikke hatt en aktiv rolle i kollegaveiledning i par. Samarbeidet har strukket seg over fire skoleår, fra januar 2018 til april 2021, der datamaterialet fra lærerne er innhentet i 2018–2019. Samarbeidet har dermed vart i vel tre år, men strukket organisatorisk over fire skoleår. Planen om fokusgruppeintervju med lærerne våren 2020 ble utsatt på grunn av Covid-19 sine utfordringer til skolen. Forskningen presentert i dette kapittelet utgjør derved første del i et større prosjekt. I neste del av prosjektet vil denne bli fulgt opp med fokusgruppeintervjuer med lærere og skoleledelsen. Datamaterialet der vil bli analysert og drøftet med henblikk på om intensjonen om kollegaveiledning som samhandling har ført til en mer varig arbeidsform mellom lærere og til organisasjonslæring. Målsettingen for skolen var å invitere til profesjonelt samarbeid gjennom kollegaveiledning og at dette på sikt blir en naturlig arbeidsform som fører til profesjonalitet gjennom samarbeid.

## Resultat og drøfting

Målet med kapittelet er å undersøke om en skoleledelses ønske om å innføre kollegaveiledning som arbeidsmetode styrker og utvikler profesjonsfellesskapet på skolen. For å kunne utlede et svar på dette har to spørreundersøkelser blant de deltakende lærere blitt analysert med henblikk på deres beskrivelser av prosessen. Kollegaveiledning kan være et middel for: å styrke organisasjonen – utvikling av den profesjonelle kompetansen – personlig støtte (Lauvås et al., 2016, s. 24). Kritiske faktorer kan grupperes som relasjonelle, strukturelle og organisatoriske (Grutle, 2018; Säljö, 2016; Bjerkholt, 2017; Østrem, 2015). Drøftingen vil ta utgangspunkt i disse forholdene.

### Middel for å styrke organisasjonen

En avgjørende faktor for å initiere denne prosessen var at en av praksislærerne som også var del av ledergruppen, var i gang med videreutdanningen *Pedagogisk veiledning*. Slik kan vi si at en *personlig mestring*, som er første del i en lærende organisasjon, var et utgangspunkt (Senge, 2006). Noen har gjort oppdagelser og utvidet sin kompetanse og vil at dette skal få en betydning for kollegiet og organisasjonen. Ledergruppen hadde gjort en begynnelse, men opplevde at dette manglet en helhetlig struktur og trengte ekstern bistand. Ledelsen hadde som mål å stoppe opp og reflektere over hvilke avgjørende faktorer som måtte være til stede for at innføringen av kollegaveiledning skulle styrke og utvikle profesjonsfellesskapet på skolen.

### Organisatoriske og strukturelle perspektiver

I planleggingsfasen med skolens ledelse ble ulike modeller for samhandlingen i personalet drøftet. Sammen kom vi fram til at tre undervisningsøkter for hele lærerkollegiet, samt påfølgende muligheter for observasjon i mellomliggende perioder, skulle utgjøre oppstarten. Prosessen skulle også inkludere tre møter med hele ledergruppen. Å se administrative og pedagogiske ledelsesoppgaver som gjensidig avhengige av hverandre krever et handlingsrom. I etterkant av planleggingsmøtet kom denne bestillingen til første samling:

*Vi tror det vil være nyttig om du gir en kort orientering om hva veiledning er og gjerne om hva det ikke er også. Og ikke minst om hensikten med kollegaveiledning og hva vi kan forvente å få i utbytte av den. Videre er det kjekt om du legger inn noen øvingsøker på f.eks. åpne vs. lukkede spørsmål o.l. Men dersom du tenker det vil være helt andre ting som er mer hensiktsmessige, gjør du selvfølgelig det. (LA1, i mail av 10.1.2018)*

En slik måte å kommunisere på sier noe normativt om dialogen som møte-  
sted og kan knyttes an til det Bakhtin skriver om det flerstemte, om å være  
åpen for den andre for «[O]rdet tilhører ikke meg åleine ...» (Bakhtin,  
1998, s. 70). Et dialogisk fellesskap var skapt.

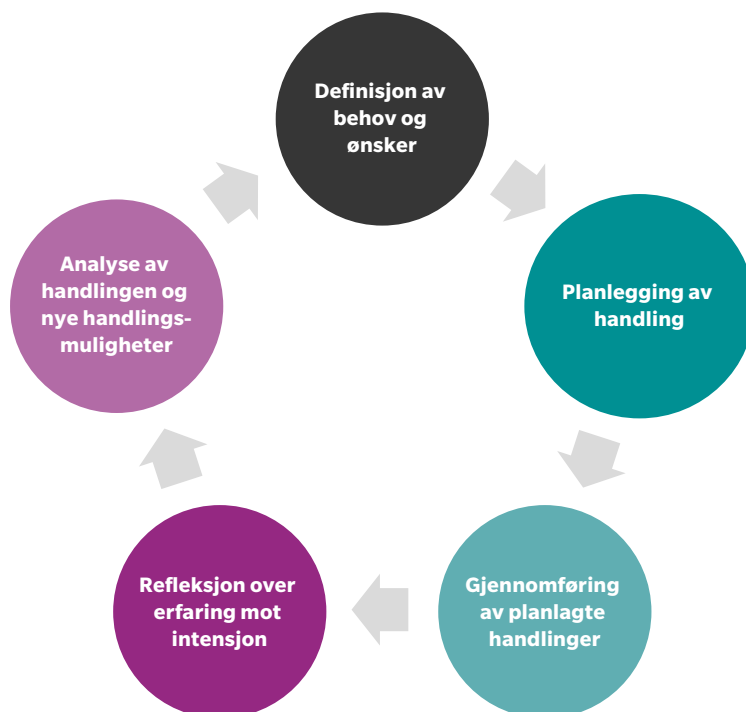
Samarbeidet med skolen ble prosessuelt strukturert slik: planleggings-  
møter med ledelsen i forkant – gjennomføring av undervisningsøker om  
kollegaveiledning – oppfølgende refleksjon og erfaringsdeling i ledergruppen  
– ny planlegging. Denne måten å samhandle på gir eierforhold og lærings-  
muligheter. Medlemmer i ledergruppen sier:

- *Du bare plukker opp det vi sier og kommer ut med gode forslag til hva og hvordan vi kan jobbe. Dette er så praktisk og konkret. (LA2)*
- *Artig å oppleve hvordan det jeg har lært på studiet, kan brukes her på skolen. (LA3)*
- *Dette må vi bare rydde plass til på fellestiden vår. Vi må komme skikkelig i gang. (LA1)*
- *Det vi ikke får på planen, blir ikke av. Dette må legges inn regelmessig i neste skoleår. (LA3)*
- *Samtalene i plangruppen har vært spennende, for alltid kom det opp ideer vi kunne drøfte. (LA2)*

Dette samspillet som utsagnene overfor kan være et uttrykk for, kan også forstås gjennom Kolbs erfaringslærings sirkel, der planleggingsmøter med ledelsen både definerte behov og ønsker og ble utgangspunkt for plan-



leggingen av handlinger. I etterkant av undervisningsøktene ble erfaringer utgangspunktet for nye analyser over handlingsmuligheter basert på nye behov og ønsker:



**Figur 6.1** Erfaringslærings sirkel etter idé av Kolbs (1984)

Denne modellen tydeliggjør at læring gjennom erfaring er en flerleddet prosess. En slik forskende tilnærming, der vi setter inn ulike aksjoner for å nærme oss et ønsket mål, er en grunntanke i aksjonsforskning, eller aksjonslæring (Tiller, 2006, s. 31). Den initiativtakende skolelederen (LA3) har bevisst anvendt sin nyervervede kunnskap og satt dette inn i en aksjon på egen skole. På bakgrunn av en behovsanalyse startet en planlegging av mulige handlinger, som senere ble gjennomført og reflektert over før justerte handlinger ble initiert for å være ytterligere i tråd med intensjon og behov. Slik ble prosessen hele tiden i kontinuerlig utvikling for å være optimalt på behovene her og nå.

Mailer fra ledelsen, både etter en fagsamling med undervisning og etter læreres mellomliggende arbeid, har vært den bærende dialogen i utviklingsprosjektet. Å lede endringsprosesser i en organisasjon krever høy tillit mellom aktørene. Bolman og Deal (2012, s. 25) sier at evnen til å gjøre faglig holdbare beslutninger vokser fram gjennom strukturerte og ustrukturerte erfaringer, praksis og refleksjon. Denne tilliten er ikke bare avgjørende mellom medlemmene i ledergruppen for dette prosjektet, men også for de deltakende lærerne om kollegaveiledning skal bli en bærekraftig samarbeids handling. Å lytte til lærernes erfaringer er derfor avgjørende.

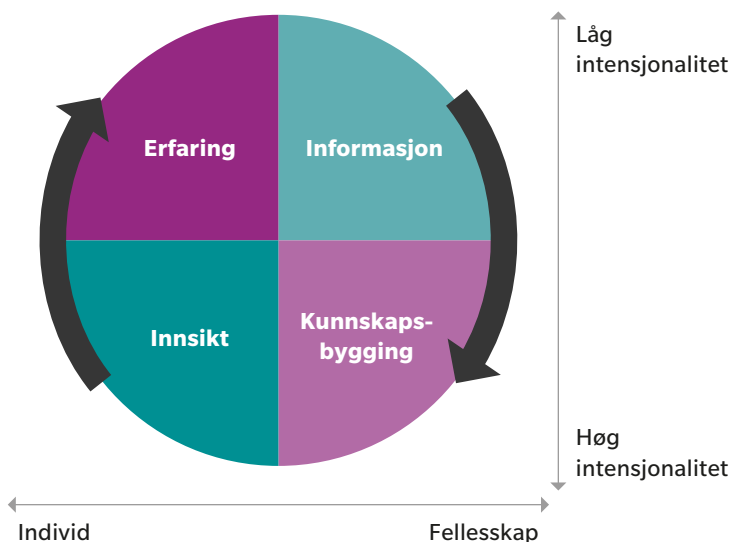
### Middel for utvikling av den profesjonelle kompetansen og som personlig støtte

*Jeg opplever faktisk at jeg ikke står helt alene – andre vet hvor utfordrende det er, og vil hjelpe meg. Det er det mest verdifulle som har kommet ut av dette (L1).* Slik uttaler en av lærerne seg. Kollegaveiledningen på skolen skulle ta utgangspunkt i et definert fokusområde slik at handlingsrommet kunne reflekteres over i en førveiledning. Etter denne skulle veileder observere den andre på ønsket område. Denne observasjonsøkten ville så være utgangspunkt for en etterveiledning. Slik kan vi si at lærerne jobbet systematisk (Lauvås et al., 2016, s. 40 ff.). På spørsmål til deltakerne våren 2019, etter den femte undervisnings-samlingen (spørreundersøkelse 2) om egen nytte av observasjon med før- og etterveiledningen, markerer lærerne dette til 4,2 på skalaen: 0 (intet utbytte) – 5 (svært stort utbytte). Svaralternativene 2,5–5 ble brukt. Dette viser et høyt utbytte for de fleste, men med variasjoner. Informantene sier:

- *Fikk flere gode samtaler rundt fag og pedagogisk praksis. (L3)*
- *Nye ideer. Kjekt å se andre i aksjon. (L2)*
- *Det fungerte godt. Du vet at den som skal veilede deg, gjør det av en saklig grunn – Ikke pga. vennskap. (L7)*
- *Fin gruppe. Spennende å se andre trinn enn hva man er vant til, men kanskje det ville vært mer relevant å obs. klasser i omtrent samme alder. (L8)*

- *Man blir mer bevisst egen praksis og blir «tvunget» til å evaluere eget klasserom. (L18)*
- *Gir forbedring! Men det oppleves totalt sett som noe tid-/energi-krevende. (L15)*
- *Hvis det ikke går så dårlig en trodde, blir det lite å veilede på. (L9)*
- *Hjelp til refleksjon og bevisstgjøring. Utbyttet vil nok avhenge noe av hvem man er på gruppe med. (L12)*

Disse utvalgte kommentarene peker på flere forhold. Det er spesielt å merke seg at lærere med minst erfaring (L2 og L3) uttrykte nytten av å få nye ideer og reflektere. Observasjon og veiledning er nyttig for pedagogisk refleksjon mellom kollegaer og skal føre til læring og utvikling av «praksisteorien» (Helle, 2011; Lauvås et al., 2016; Gjems, 2007). Veiledningen er individorientert og må ta utgangspunkt i et reelt utviklingsbehov hos den enkelte (Lauvås et al., 2016). Dette krever tillit mellom aktørene, og med saken i fokus skal kollegaer være hverandres «kritiske venner» (Lauvås et al., 2016, s. 16). Det kan se ut som dette er i samsvar med opplevelsene til L7, L12 og L18. Formen er både personlig krevende og tidkrevende og fordrer systematisk tilrettelegging og struktur (Lauvås et al., 2016, s. 41). Dette kan være korresponderende med opplevelsene til L15, som peker på at det er både tid- og energikrevende. Å bygge innsikt er krevende. På mange vis kan dette også forstås med utgangspunkt i Wells læringssyklus. Kunnskapsbygging forekommer bare i reelle fellesskap, basert på trygghet og tillit. Bare da kan personen vinne innsikt. Fungerer disse ikke etter intensjonen, kan den enkelte i beste fall sitte igjen med noe informasjon og med en løsrevet erfaring.



**Figur 6.2** Wells læringsyklus (1999, s. 85) presentert i Grutle, 2018, s. 161.

Skoleeier gjorde strukturelle og organisatoriske endringer for at kollegaer skulle kunne jobbe tettere sammen og bevege seg i alle modellens deler, veksle mellom individ og fellesskap, lav og høy intensitet. Hvordan delene informasjon og kunnskapsbygging ble erfart, var trolig sterkt varierende. Når L12 sier at «utbyttet vil nok avhenge noe av hvem man er på gruppe med», er det et tydelig budskap at ikke bare strukturelle og organisatorisk forhold er avgjørende i slik samhandling, men også relasjonelle. Det er avgjørende å oppleve at din kritiske venn vil deg *vel* (Lauvås et al., 2016), for det kreves mot og trygghet om kollegaveiledning skal bli «en læreprosess (...) for å skape mening, ny forståelse og mulige handlingsalternativer i profesjonelle sammenhenger» (Gjems, 2007, s. 154). Det kommer også tydelig fram i dette datamaterialet.

## Kollegaveiledning – styrker og kritiske faktorer

Innføring av kollegaveiledning i skolen kan altså ha flere hensikter: 1) som et middel for å styrke organisasjonen, 2) som et middel for utvikling av den profesjonelle kompetansen, og 3) som middel for personlig støtte (Lauvås et al., 2016, s. 24). Alle disse grunnene vil være med på å heve og ivareta profesjonsfellesskapet (Lauvås et al., 2016, s. 32 ff). På spørsmål til lærerne ved oppstarten av prosjektet (datainnsamling 1) om hvordan de vurderte egen og andres mulige nytte av dette, kan følgende svar være uttrykk for å styrke organisasjonen og utviklingen av den profesjonelle kompetansen:

- *Tror nok at noen ikke vil endre praksis, selv om det hadde vært bra for dem selv og for elevene. (L9)*
- *Felles fokus i kollegiet øker samarbeidsvilje. (L4)*
- *Kollektiv satsning i kollegiet på temaet er viktig for kollegiet for å finne og bruke nøkler i samarbeidssituasjoner som kunne være konstruktive og føre til ønsket endring av satsningsområder/ utvalgte utfordringer. (L17)*

Her vektlegges betydningen av å gjøre noe felles og å lære i fellesskap. Både personer med kort (L4) og lang erfaring (L9 og L17) er enige i dette. Å styrke den enkelte medarbeiders kompetanse gjennom veiledning er å drive skoleutvikling og utvikle profesjonsfellesskapet (Bjerkholt, 2017; Østrem, 2015; Handal & Lauvås, 2014). Utviklingen av dette profesjonsfellesskapet til profesjonalitet gjennom samarbeid er en mulighet (Hargreaves & O'Connor, 2019). Skal det skje, kreves det mange kulturovergrepene prinsipper (Hargreaves & O'Connor, 2019, s. 32–34).

At kollegaveiledning har vært nyttig for den enkelte, kommer tydelig fram i følgende svar:

- *Jeg sliter med klasseledelse og variert undervisning. (L1)*
- *Få bekreftelse fra kollegaer da vi står mye alene i klassene. (L16)*

- *Ok å ha fokus på dette så en i større grad kan dele erfaringer og utfordringer. (L10)*
- *Styrker det sosiale – hjelp til å reflektere i en travel hverdag. (L5)*

En slik bevissthet og indre motivasjon kan bli en drivkraft for videre praksis. Men like avgjørende er handlingsrommet som tildeles lærerne. Derfor må ikke de organisatoriske og strukturelle forholdene overses.

På spørsmål om hvilke innspill informantene har til skoleledelsen for at kollegaveiledning skal kunne oppleves som en god metode for profesjonell utvikling i yrker, svares det slik:

- *Vi trenger noen som driver oss, som kommer utenfra. (L14)*
- *Skolen burde ha en fast strategi med kollegaveiledning hvert skoleår. Bruke felles tid og i hverandres klasserom. Det tar tid å få nye metoder «under huden», og de må holdes ved like pga. nye kollegaer, men også utvides til å bli stadig bedre arbeidsredskap. Det er lett å glemme denne veiledningen om den ikke holdes varm fra år til år. (L13)*

Disse siste utsagnene kommer fra lærere med lang erfaring og peker tydelig mot siste og grunnleggende prinsipp i en lærende organisasjon: systemfokus (Senge, 2006). Uten dette fokuset er personlig mestring, mentale modeller, delt visjon og gruppelæring bare noen enkeltstående byggeklosser. Kollegaveiledning som en *bærebjelke i profesjonsfelleskapet* avgjøres av skolens evne som organisasjon til å systematisere og prioritere dette i sitt ordinære arbeid. Lærere som jobber tett sammen og våger å gi hverandre råd og konstruktive tilbakemeldinger, er ifølge Hargreaves og O'Connor (2019, s. 32–34) et avgjørende kjennetegn på profesjonalitet gjennom samarbeid. Datamaterialet kan tolkes som om at noe av dette er på plass: *kollektivt initiativ, undersøkende samarbeid, gjensidig dialog og arbeid i fellesskap*. Om følgende kan sies: *Kollektivt ansvar, felles mening og formål og helhetstenkning for alle*, vil være avgjørende faktorer å utforske før ytterligere konklusjon kan trekkes. Uansett kan det trolig sies at skolens ledelse har økt sin *profesjonelle kapital* (Hargreaves & Fullan, 2012). Gjennom å legge til rette for deling av erfa-

ringer og kunnskap og åpne opp for refleksjoner får kollegaer adgang til hverandres sosiale kapital. Slik gis den enkelte evne til å se sine erfaringer gjennom nye fortolkningsrammer og gjennom det utvide og berike eget repertoar (Bolman & Deal, 1999, s. 26).

## Konklusjon

Datamaterialet viser at det er ulike faktorer som må være til stede for at innføringen av kollegaveiledning kan styre og utvikle profesjonsfellesskapet i skolen. Disse faktorene er

- trygghet og tillit mellom aktørene og til den eksterne lederen av prosessen
- fokus på kollektiv kunnskapsbygging og utøving av praktiske ferdigheter i veiledning
- å sette av organisert samhandlingstid i personalet for å gjennomføre veiledningen og gi opplæring i metoden til nye lærere

Et annet avgjørende element er å være lyttende og lærende i det etablerte fellesskapet slik at prosessen blir dialogisk og dynamisk. Å invitere til et fellesskap der en «vil hverandre vel» og viser interesse for hverandres erfaringer, er en samhandlingsplattform tuftet på anerkjennelse. Undersøkelsen viser at aktørene har evnet å påvirke hverandre slik gjensidig i dette samhandlingsprosjektet. Kimen er lagt for profesjonell utvikling og læring, og arbeidsformen som her har vokst fram, kom fra et behov nedenfra.

Men det er ytterligere faktorer som må på plass. Nye arbeidsformer må inn på organisasjonens møteplan eller årshjul. Nyansatte må få opplæring i arbeidsformen. Videre viser det seg at et samarbeid med ekstern medarbeider fra UH-sektoren er en verdifull ressurs. Slik samskapt læring fra praksisfeltet i utdanningen gjør undervisningen på campus også mer praksisnær og forskningsbasert. Dette kan derfor sies å være en bærekraftig modell. Om dette samarbeidet har ført til organisasjonslæring, gjenstår å se til neste del av studien er gjennomført og analysert. Først da kan det konkluderes med om dette er enkeltstående byggeklosser eller blitt en bærebjelke i profesjonsfellesskapet.

## Referanser

- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Ariadne Forlag.
- Bakhtin, M. (2003). *Latter og dialog: Utvalgte skrifter*. J.W. Cappelens Forlag.
- Bateson, G. (1979). *Mind and nature: A necessary unity*. Bantam Books.
- Bateson, G. (2014). *Ånd og natur*. Bokklubbens kulturbibliotek.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk fagfelt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bolman, L.G. & Deal, T.E. ([1999] 2012). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Gyldendal Akademisk.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal Akademisk.
- Gjems, L. (2007). Meningsskaping i veiledning. I T. Krogsmark & K. Ålberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 153–168). Fagbokforlaget.
- Grutle, B. (2018). *Profesjonsfelleskap og skoleutvikling. Lærere som lærer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. Routledge.
- Hargreaves, A. & O'Connor, M.T. (2019). *Profesjonalitet gjennom samarbeid*. Cappelen Damm Akademisk.
- Helle, L. (2011). *Rom for handling*. Universitetsforlaget.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*.
- Krumsvik, R.J. (2019). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del, Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsoppleringen/id2570003/>
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktiske yrkesteori*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lauvås, P., Lycke, K.H. & Handal, G. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Senge, P.M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of learning organizations*. Doubleday/Currency.
- Säljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. Høgskoleforlaget.



- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del. 3. Prinsipper for skolens praksis. 3.5. Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/?lang=nob>
- Vygotsky, L. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk.
- Østrem, S. (2015). *Veiledning som redskap i profesjonell utvikling*. Cappelen Damm Akademisk.

Landro, T. (2023). «Det spyrst meir um enden enn um opphavet»: Hva skal vi med eldre historie? I I.M. Thorjussen & U.S. Goth (red.), *Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv* (s. 122–137). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa211007>

7

# «Det spyrst meir um enden enn um opphavet»

*Hva skal vi med eldre historie?*

Torgeir Landro, NLA Høgskolen

## Innledning

Overordnet del av læreplanverket formidler at skolen har som oppgave å gi elevene «historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap». For at elevene skal utvikle sin identitet og få tilhørighet til samfunnet, er «innsikt i vår historie og kultur» en viktig forutsetning (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Grunnskolenes læreplaner har nylig blitt fornyet, med dybdeløring og kjerneelementer som nye satsingsområder. Når noe nytt skal prioriteres, må imidlertid noe annet vike. Med Fagfornyelsen svekkes den historiske

dimensjonen i fag som samfunnsfag, norsk, engelsk og KRLE, og *Klassekampen* konkluderte med følgende overskrift: «Historie på skraphaugen» (Larsen, 2018b).

Tendensen tvinger frem det grunnleggende spørsmålet: «Hva skal vi egentlig med historie»? Spørsmålet favner vidt og bredt og skal i dette kapitlet derfor snevres inn mot den eldre historien: For hva skal vi egentlig med *eldre historie*? Kunnskapsløftet reduserte i 2006 timetallet for eldre historie, og professor Jakob Maliks uttrykte i forbindelse med Fagfornyelsen en særlig bekymring for at elevene skal miste av syne de lange linjene i historien (Larsen, 2018a). Denne uroen har også gjenklang internasjonalt, manifestert gjennom begrepet «short-term-ism», som sirkulerer i historikerkreter (Braudel, 1980; Guldi & Armitage, 2014).

Dette utviklingstrekket ledet til spørsmålet om hvilket forhold dagens lærerstudenter har til eldre historie, og i neste omgang til en undersøkelse der en klasse med andre års lærerstudenter ble utfordret til å velge ut den viktigste hendelsen i verdenshistorien. Resultatet viste en sterk konsentrasjon rundt 'politiske' hendelser fra nyere historie, særlig begivenheter som kan plasseres innenfor femtiårsbolken 'den kalde krigen'.

Kapitlet har som formål å diskutere hvilke historiedidaktiske konsekvenser nedtoningen av eldre historie kan få i lys av Fernand Braudels konsept om *la longue durée*. Hvilke konsekvenser får det for historie- og samfunnsforståelsen hvis perioden bak 1800 ligger i mørke? Hvilke perspektiver går elever og studenter glipp av hvis det lange tidsspennet er fraværende?

## «Eldre historie på skraphaugen?»

Den franske historikeren Fernand Braudel (1902–1985), som tilhørte den andre generasjonen av de såkalte Annales-historikerne, fremmet en historieteoretisk tilnærming som vektla «the exceptional value of the long time span» (Braudel, 1980, s. 27). Enkelthendelser måtte analyseres i lys av et historisk bakteppe av langsomme og seige strukturer av geografisk, kulturell eller institusjonell støpning. Historikeren måtte ikke la seg villedes av det korte tidsspennets lunefulle karakter (Braudel, 1980, s. 28).

Utgangspunktet for Braudels klassiske artikkel, *History and the social sciences*, var en påstand om krisetilstander innenfor humaniora. Mens sam-

funnsvitenskapen var for konsentrert om nåtiden, øyeblikket og det tidsuavhengige (Braudel, 1980, s. 50), var det like stor grunn til bekymring for historieskrivingen «with its concern for the short time span, for the individual and the event» (Braudel, 1980, s. 27). Særlig gjaldt dette politisk historie, som ifølge Braudel for ofte var sentrert rundt store begivenheter som utspant seg innenfor korte tidsperioder (Braudel, 1980, s. 28).

Braudels tanker har gjenklang i Guldi og Armitage sitt *History Manifesto* (2014), som inneholder en sterk advarsel mot at historiefaget i økende grad bærer preg av 'short-term-ism'. En av årsakene til denne dreiningen er angivelig den profesjonaliseringen av faget som har funnet sted, med tilhørende spesialisering og økt metodetrening. For å utvikle gode metodeferdigheter har det nærmest blitt obligatorisk å tilbringe tid i arkivene (Guldi & Armitage, 2014, s. 44), og mengder av tilgjengelige kilder og dokumenter har tvunget frem spissere problemstillinger og følgelig en avgrensning mot stadig kortere tidsperioder, i enkelte tilfeller ned mot få årtier. 'Specialization has become extreme...' (Guldi & Armitage, 2014, s. 53). Romanen *Lucky Jim* parodierer fenomenet, der Jim har spesialisert seg på temaet 'The Economic Influence of the Developments in Shipbuilding Techniques, 1450 to 1485' (Guldi & Armitage, 2014, s. 50).

Også i Skandinavia er bekymringen for eldre historie artikulert. I svensk historieskriving har samtidsorienteringen økt siden 1950-tallet og særlig gått ut over middelalderforskningen. Nyorienteringen etter krigen mot internasjonale, komparative prosjekter medførte økende finansieringsbehov for å få gjennomført forskningsprosjektene, og dermed behov for å dokumentere samfunnsrelevans og samfunnsnytte for å tekkes aktuelle finansieringskilder. I denne konkurransen har ikke middelalderforskningen nådd opp (Magnúsdóttir, 2005, s. 275, 282).

Innen skolefaget har man sett den samme tendensen. I forbindelse med skolereformene i Danmark i 1958 og 1971 ble fokusforskyvningen mot nyere historie gjentatte ganger problematisert, ledsaget av påstanden om at historiefaget var redusert til ren samtidshistorie (Jørgensen, 2010, s. 13–23). Over tid har den samme utviklingen gjort seg gjeldende i norske læreplaner. På 1970-tallet slo den elevsentrerte pedagogikken igjennom, med utvikling av ferdigheter som en viktigere målsetting enn tilegnelse av akademisk fagkultur (Thue, 2019, s. 182). Særlig ble eldre historie rammet, og på 1990-tallet advarte Blom og Helle mot utviklingen og understreket historiefagets sær-

skilte ansvar for å løfte frem kulturer og samfunn fra den fjerne fortid: «Det vil derfor være en dødslinje for historie som fag og et tap for samfunnsvitenskapelig erkjennelse i sin alminnelighet om tendensen til økende konsentrasjon om den aller nyeste historien i vårt og andre samfunn ikke snart blir stoppet og helst reversert noe» (Blom & Helle, 1997, s. 13). Til tross for advarselen ble timetallet for eldre historie i den videregående skolen likevel nesten halvert med Kunnskapsløftet i 2006 (Mathisen, 2012, s. 44–45).

## Metode – Spørreundersøkelse

For å belyse norske lærerstudenters forhold til historiefaget, med særlig henblikk på forholdet mellom nyere og eldre historie, gjennomførte jeg i 2018 en undersøkelse med 40 andreårs GLU-studenter. Studentene fikk utlevert et ark med følgende spørsmål i en undervisningstime: *Hva mener du er den eller de viktigste hendelsene i verdenshistorien? Kan du begrunne hvorfor?*

Studentene fikk ikke vite spørsmålet før arket ble utlevert. Det ble ikke satt noen tidsramme; studentene fikk den tiden de trengte, og økten varte rundt 20 minutter. Noen hadde da levert før tiden.

Det kan naturlig nok innvendes at studentene burde fått forberedelsestid for å kunne gi et mer velfundert svar. På den andre siden var det av metodiske hensyn og overveielser nødvendig å følge nevnte fremgangsmåte for å unngå samsnakking og dermed samkjøring av svar.

## Resultater

Totalt 83 hendelser fra verdenshistorien ble nevnt, og to klare tendenser viste seg. For det første var det en klar overvekt av begivenheter fra moderne historie; tiden fra og med den industrielle revolusjon. Dersom hendelsene rangeres etter frekvens, med antall ganger hendelsen er nevnt i parentes, får man denne rekkefølgen:

1. Andre verdenskrig (15)
2. Første verdenskrig (10)

3. Den industrielle revolusjon (8)
4. Borgerrettighetsbevegelsen (5) (herunder Martin Luther King og Rosa Parks)
5. Kolonisering og slavehandel (4)

Av de 83 hendelsene er bare 15 fra tiden før 1700. Over halvparten (43) er fra tiden etter 1900. Verdenskrigenes sterke dominans samsvarer for øvrig med en undersøkelse gjennomført i Trøndelag i 2011, blant elever og studenter i aldersspennet fra 8. klasse til universitets- og høyskolenivå (Kvande & Naastad, 2013, s. 112).

Resultatet inneholder en klar overvekt av hendelser fra moderne historie og følgelig et påfallende fravær av sentrale begivenheter fra den eldre historien. Jordbruksrevolusjonen, av mange regnet for å være den viktigste hendelsen i verdenshistorien sammen med den industrielle revolusjon, er omtalt en eneste gang. Fremveksten av elvedalssivilisasjonene, eller den urbane revolusjon som Gordon Childe omtalte den som (Childe, 1950), er ikke nevnt, og antikken og middelalderen er så godt som fraværende. Med andre ord har studentene åpenbart en kort tidshorisont bakover i tid.

En annen tydelig tendens i materialet er at mange av de utvalgte hendelsene er av politisk-demokratisk valør. Tar man utgangspunkt i historiefagets 'anatomi' (Kjeldstadli, 1992, s. 70–96) og dets underdisipliner som økonomisk historie, sosialhistorie og andre former for bindestrekhistorie, domineres materialet av begivenheter fra den politiske historien; særlig av personer og bevegelser som har fremmet likestilling og politiske rettigheter. Abraham Lincoln og opphevelsen av slaveriet er omtalt to ganger. 'Likestilling' er nevnt tre ganger, og fem ganger er hendelser og personer med tilknytning til borgerrettsbevegelsen omtalt, som Martin Luther King og Rosa Parks.

Et sitat av en student – gitt i en annen sammenheng – kan også føyes til og utfylle materialet. Studenten reflekterer rundt opprinnelsen til sine egne historiekunnskaper og innfører et skille mellom skolefaget på den ene siden og 'alternative kilder' kilder på den andre. Studenten skriver at historiekunnskapene som vedkommende har tilegnet seg fra skolefaget, i all hovedsak kan plasseres etter industrialiseringen på tidsaksen. Kunnskaper om eldre historie har han tilegnet seg fra annet hold:

«Fagkunnskapen om industrialiseringen og moderne historie er det som har satt seg fast hos meg personlig fra samfunnsfaget. Historie tidligere enn industrialiseringen har jeg lært mest av alternative kilder, type dokumentarer om vikingtiden, dataspill som omhandler Romerriket, osv. Personlig har jeg ikke følt at historiedelen av samfunnsfaget har tatt tak i slik tidlig historie, enten fordi det ikke er del av pensum eller at det rett og slett ikke var tilstrekkelig med skoletimer. Vi hadde mer fokus på type første og andre verdenskrig og slikt.»

## Historiedidaktiske implikasjoner

Undersøkelsen er ikke direkte spisset inn mot å avdekke studentenes forhold til eldre historie. Det kan også innvendes at selve spørsmålsformuleringen, som konkret etterspør 'hendelser', ikke inviterer til å trekke inn de lange linjer eller dyptgående strukturer i svaret. Like fullt indikerer resultatene at studentene har mindre oversikt over eldre historie. Når tidsaksen beveger seg bakover forbi 1800, er det langt mellom begivenhetene som blir trukket frem. Hvilke historiedidaktiske konsekvenser kan dette resultatet få? Hvilke perspektiver går elever og studenter glipp av hvis det lange tidsspennet er fraværende?

### Historiefagets egenart

En første, nærliggende konsekvens er at elevene ender opp med kunnskaps-hull om sentrale epoker og begivenheter i verdenshistorien. I forbindelse med Fagfornyelsen og innføringen av kjerneelementer som et ledd i dybdelæringen uttalte Marlen Ferrer bekymring for at dybdelæringen ville gå på bekostning av breddekunnskapen som er nødvendig for å forstå helheten: «For å forstå betydningen av 1814, må man ha kjennskap til hvordan det norske samfunnet var i århundrene før og etter» (Larsen, 2018b).

Ut fra resultatene fra spørreundersøkelsen er det grunn til å tro at kunnskapene om århundrene før 1800 er mangelfulle. Mange av studentene nevner personer, hendelser og fenomen som kan plasseres i kategorien 'politiske og borgerlige rettigheter'. Martin Luther King og Rosa Parks omtales flere ganger, samt rasekamp, svartes rettigheter og kampen for likestilling og

demokrati. Men tidshorisonen bakover er påfallende kort. For når demokratiske verdier synes å prege tankesettet til studentene, er det overraskende at den radikale franske revolusjon, med avvikling av privilegier, stender og enevelde, og innføring av menneskerettigheter, likhetstankegang og demokrati, bare nevnes av en enkelt student. Det er nærliggende å anta at dette skyldes manglende kunnskaper om samfunnet som den franske revolusjonen avløste, og følgelig hvor gjennomgripende den franske revolusjon faktisk var.

Blom og Helle hevder at det omfattende tidsperspektivet er noe av historiefagets egenart. Uten dette perspektivet mister faget mye av sin eksistensberettigelse (Blom & Helle, 1997, s. 13). Bekymringen for at substansielle og periodespesifikke historiekunnskaper nedprioriteres til fordel for nyere historie, metode og ferdigheter, lyder også internasjonalt. Under overskriften «Is Medieval History relevant» stiller Marcus Bull følgende spørsmål: Hvis formålet med historiefaget er å utvikle ferdigheter, spiller det da noen rolle hvilke epoker man studerer? (Bull, 2005, s. 102). Trenger man innsikt i antikken eller middelalderen? Og Bull drar det enda lenger: Hvis hovedpoenget med faget er å utvikle ferdigheter som kritisk tenkning eller forståelse for sammenhenger, kan vel andre fag innen humaniora like godt ta hånd om oppgaven: «So why do history at all, when English or Classics or theology or any number of subjects hit the right employability buttons just as well?» (Bull, 2005, s. 103).

I den klassiske læreboken i moderne historie, som har vært pensum også ved norske universiteter i en årrekke, *A History of the Modern World* av Palmer og Colton (1992), innleder forfatterne fremstillingen med et langt kapittel om antikken og middelalderen og begrunner det fylldige preludiet med nødvendigheten av det lange tidsperspektivet for å forstå den moderne verden:

It may seem strange for a history of the modern world to begin with the European Middle Ages, for Europe is not the world and the Middle Ages were not modern. But most of what is now meant by «modern» made its first appearance in Europe, and to understand modern Europe it is necessary to reach fairly far back in time. (Palmer & Colton, 1992, s. 9)



Hvorfor er det nødvendig å gripe så langt tilbake for å forstå moderne historie? Hvilke perspektiver tilføres analysen og forståelsen av det moderne samfunn om linjene trekkes bakover i tid?

### Den kalde krigen i et langt tidsperspektiv

Som nevnt innledningsvis var Fernand Braudel en ivrig talsmann for å dra linjene langt bakover i tid. Hans originale bidrag til historiefaget er påstanden om at det er utilstrekkelig med bare ett, kronologisk tidsbegrep. I stedet opererer han med tre ulike tidskategorier, tidsnivåer eller tidsakser, som har hver sin rytme. Den korte tid rommer enkelthendelser innenfor det korte tidsspenn. Dernest kommer den mellomlange tid; mellomlange perioder eller konjunkturer med varighet på flere tiår, som omfatter fenomener som prissvingninger eller demografisk utvikling. Av særlig interesse for Braudel var imidlertid den lange tid, *la longue durée*, som kunne strekke seg over århundrer. Den lange tid kjennetegnes av «stabile elements for an infinite number of generations» (Braudel, 1980, s. 31). Her sikter Braudel til forhold som er nesten stillestående eller forandrer seg sakte, som geografiske, klimatiske og biologiske rammefaktorer, eller åndelige eller mentale strukturer, nedfelt i institusjoner, religioner og sivilisasjoner (Braudel, 1980, s. 29).

Hvordan kan så tankegodset til Braudel anvendes? Flere av studentene nevnte den kalde krigen og sentrale begivenheter fra denne epoken, som Cubakrisen, blant verdenshistoriens viktigste hendelser. Og dersom andre verdenskrig inkluderes i perioden, er det dekning for å hevde at studentene har et sterkt fokus på hendelser som kan plasseres innenfor femtiårsbolken mellom 1940 og 1990, selv om ikke alle er relaterte til spenningen mellom supermaktene USA og Sovjetunionen. På hvilken måte kan et *longue durée*-perspektiv kaste nytt lys over perioden?

Oddbjørn Melle gjør aktivt bruk av Braudel sitt skjema og er en av få historikere som forsøker å forstå den kalde krigen «mot ein vidare tidshorisont» (Melle, 2008, s. 16). Den strukturelle eller lange tid strekker Melle 500 år bakover i tid og rammer inn en epoke kjennetegnet av kapitalisme, globalisering, modernitet og vestlig makt og dominans. Den kalde krigen klassifiseres i denne sammenhengen som en mellomlang periode på et halvt århundre, mens enkelthendelser under den kalde krigen representerer den korte, hendelsesorienterte tiden (Melle, 2008, s. 16–17).

Hva tilfører så dette lange tidsperspektivet? Ifølge Melle kaster det nytt lys over perioden om den kalde krigen betraktes som en fase i koloniseringen som tok til rundt 1500, der Vest-Europa har hatt hegemoni og globalt overtak siden 1700-tallet (Melle, 2008, s. 17). Melle tegner et bilde av et kapitalistisk verdenssystem der nye nasjoner etter tur overtar stafettpinen og inntar lederposisjonen. USAs ledende posisjon i det 20. århundre er siste etappe i en femhundre år lang epoke, der global ekspansjon er det definerende trekk, med atlantiske nasjoner som Portugal, Spania, Nederland og Storbritannia som tidligere storheter (Melle, 2008, s. 155). I den første fasen, 1600-tallet, som Melle kaller den merkantile moderniteten, var Nederland i førersetet. Den industrielle moderniteten, som utgjør den neste fasen, var preget av Storbritannias dominans på 1700- og 1800-tallet. Den tredje og siste fasen kalles masseforbrukets modernitet og kjennetegnes av den amerikanske ordenens hegemoni på 1900-tallet (Melle, 2008, s. 155).

I dette perspektivet blir Cubakrisen, som varte noen dager i 1962, bare noen «kortvarige, nervøse fluktusjonar [...] ein skumtopp på den lange historiske bølga» (Melle, 2008, s. 17), mens utfallet av den kalde krigen har dyptgående strukturelle forutsetninger. Melle er på ingen måte den første som hevder at utfallet av den kalde krigen hadde sammenheng med en ubalanse i maktforholdet mellom USA og Sovjetunionen. Men at asymmetrien hadde sine strukturelle forutsetninger i den tidlig-kapitalistiske moderniteten, med startpunkt rundt 1500, er et nytt bidrag til debatten (Melle, 2008, s. 24–25).

Melles tese har naturlig nok også sine svakheter og skal ikke oppfattes som 'fasit'. Burch kritiserer Melle blant annet for en ensidig tilnærming og manglende analyse av sovjetisk politikk i et tilsvarende langtidsperspektiv (Burch, 2010, s. 801). Like fullt karakteriserer den samme Burch Melles bidrag som «ett praktexempel på hur historiker, genom at söka förklaringar längre bakåt än vad som för samtiden kanske ter sig uppenbart, kan öka vår förståelse för komplexa samhällseliga processer» (Burch, 2010, s. 801).

## Komplekse årsakssammenhenger

Samfunnet er komplekst, og forsømmelse av eldre historie kan resultere i en forenklet forståelse av historiske årsakssammenhenger. I standardverket *What is history?* skriver Carr at «the study of history is the study of

causes» (Carr, 1961, s. 81). Treffsikkerheten i utsagnet kan diskuteres, men 'hvorfor' er uansett et av kjernespørsmålene i historiefaget. Derfor utgjør også ulike *forklaringstyper* en viktig del av det historieteoretiske arsenalet. Historikerne skiller mellom årsaksforklaringer, motivforklaringer, funksjonsforklaringer og narrative forklaringer og diskuterer forklaringstypenes kompleksitet, svakheter og styrker. Det er også et sentralt vitenskapsfilosofisk og historieteoretisk spørsmål, som har resultert i ulike skoleretninger, om forklaringstypene innen humaniora er vesensforskjellige fra naturvitenskapens (Kjeldstadli, 1992, s. 237–251; Blom & Helle, 1997, s. 54–67; Montanero & Lucero, 2011).

Det synes imidlertid å være enighet mellom historikerne om at det er et fruktbart grep å skille mellom *langsiktige*, grunnleggende årsaksforhold eller betingelser på den ene siden og *kortsiktige* og utløsende faktorer på den andre (Kjeldstadli, 1992, s. 250; Stanford, 1994). Dersom elever og studenter ikke får tilgang til eldre historie, fratras de muligheten til å få innsikt i mer dypereleggende årsaksfaktorer. Og hvis oppmerksomheten ensidig rettes mot de nære hendelser og deres utløsende årsaker, forenkles virkeligheten: «Ofte opererer vi med svært sammensatte komplekser av årsaker og virkninger, der det bak en virkning kan ligge et sett av både forutsetninger og mer aktive årsaker» (Blom & Helle, 1997, s. 65).

At langtidsperspektivet er fruktbart, er imidlertid ikke ensbetydende med at historikerens mål og ideal skal være å nøste lengst mulig bakover i tid på søken etter den ytterste årsak (Kjeldstadli, 1992, s. 241). A.J.P. Taylor spøkte en gang med at jakten på langsiktige årsaker kunne sammenlignes med den uheldige sjåføren som overfor politiet pekte på oppfinnelsen av forbrenningsmotoren som årsaken til bilulykken (Guldi & Armitage, 2014, s. 57). Det er heller ikke dette som er Melles målsetting. Når Melle for å forklare den kalde krigen finner det fruktbart å trekke linjene tilbake til 1500-tallet, er det ikke fordi han mener at årsaken til den kalde krigen er å finne her. Den lange forståelseshorisonen skal heller oppfattes som et «diskrét historisk bakteppe» (Melle, 2008, s. 17) som gir diakron dybde og bedre forståelse for den kalde krigens mer åpenbare årsaksfaktorer (Melle, 2008, s. 17). Det er nok ikke tilfeldig at Melle innleder avhandlingen med Southgates påstand om kontekstualisering som historiefagets viktigste ferdighet: «... the most important historical skill is that of putting information into context» (Southgate, 2003, s. 250).

## Historiebevissthet – Berlinmurens fall i et langt tidsperspektiv

I løpet av 1980-tallet ble historiebevissthet etablert som den nye målsettingen for historiefaget i den skandinaviske skolen. Kort oppsummert handler historiebevissthet om evnen til å se sammenhengen mellom fortidsfortolkning, nåtidsforståelse og framtidforventning, og skolefagets oppgave skulle være å utvikle denne bevisstheten hos elevene. Konseptet har blitt kritisert og betegnet som både diffust og abstrakt og medført debatt om det er formålstjenlig å orientere historiefaget i denne retningen (Eikeland, 2013, s. 103–104; Ebbensgaard, 2005, s. 24; Landro, 2020, s. 161–163).

Uavhengig av debatten om det didaktiske retningsvalget kan trolig de fleste historikere enes om at det er en nær sammenheng mellom kunnskapene man har om fortiden, nåtidsforståelsen og forventningene til fremtiden. Og er de lange linjene fraværende i fortidsfortolkningen, vil denne mangelen naturlig nok ha innvirkning på forståelsen av nåtiden og i neste omgang forventningene til fremtiden. Igjen kan den kalde krigen tjene som eksempel: Fortolkningen av Berlinmurens fall, den kalde krigens slutt og hvilken verdensorden som ville avløse den kalde krigen, samsvarer med lengden på det historiske tidsperspektivet som legges an som bakteppe for hendelsen.

Den kalde krigen endte som kjent rundt 1990, med Berlinmurens fall som en symboltung hendelse. Kort tid etter murens fall ble den amerikanske statsviteren Francis Fukuyama viden kjent for essayet *The End of History?* (Fukuyama, 1989), og oppfølgeren *The End of History and the Last Man* (Fukuyama, 1992). Fukuyama var inspirert av Hegels dialektiske historiesyn og tolket historien som en kamp mellom ideologier. Etter murens fall og Sovjetunionens oppløsning var den globale konflikten over: I fortsettelsen ville det liberale vestlige demokrati, rettsstaten og kapitalismen bli enerådende.

Kritikerne lot imidlertid ikke vente på seg, og en av dem, som var inspirert av Braudel og hans tanker om seige strukturer og lange tidsspenn, var Samuel P. Huntington. Huntingtons 'protest' kan kort oppsummeres på følgende måte: «The rivalry of the superpowers is replaced by the clash of civilizations» (Huntington, 2011, s. 28). Huntingtons spådom var at den kalde krigens ideologiske konflikter ville erstattes av kulturelle: «the most important distinctions among peoples are not ideological, political, or economic. They are cultural» (Huntington, 2011, s. 21). Mennesker define-

rer seg selv etter religion, språk, historie verdier og tradisjoner. Etter den kalde krigen ville ikke de viktigste skillelinjene gå mellom blokkene langs jernteppet, men mellom verdens store sivilisasjoner: den vestlige, latinamerikanske, afrikanske, kinesiske, islamske, hinduistiske, ortodokse, buddhistiske og japanske sivilisasjon (Huntington, 2011, s. 21).

Ifølge Braudel hører sivilisasjoner med til de varige og seige strukturer: «Civilization is in fact the longest story of all» (sitert i Huntington, 2011, s. 43). Mens riker reiser seg og faller, ulike styresett og regimer kommer og går, består sivilisasjonene. Det politiske systemet og dets ideologiske motsetninger flyter på sivilisasjonens overflate (Huntington, 2011, s. 43). Og som Huntington poengterer, har alle disse sivilisasjonene røtter som minst strekker seg 1000 år bakover i tid. Han siterer videre Braudel, som hevder at for enhver som er opptatt av sin samtid, er det av avgjørende betydning å kjenne til hvor dagens sivilisasjoner befinner seg på kartet, og hvor grenselinjene mellom dem går. «Otherwise, what catastrophic blunders of perspective could ensue!» (Huntington, 2011, s. 39).

Historiedidaktikeren Erik Lund understreker viktigheten av historiebevissthet og advarer mot dens motsetning, historieløshet; at dagen i dag blir elevenes eneste virkelighet. Skal dette 'samtidsefengselet' unngås, der eleven sitter bak murer som sperrer både mot fortiden og fremtiden, må eleven ha «bestemte faktiske kunnskaper om fortiden» (Lund, 2006, s. 32), og ifølge Lund er det historiefagets oppgave å fjerne murene bakover i tid. Hvor langt bakover det åpnes opp, har imidlertid betydning for samtidsforståelsen og framtidsforventningen.

## Multitemporalitet

Historiebevissthet understreker viktigheten av å fremme forståelsen for samspillet mellom tidsdimensjonene som utspiller seg langs en horisontal akse. Dette samspillet må imidlertid tilføres en vertikal dimensjon. Braudels konsept om multitemporalitet innebærer at enhver handling eller hendelse inneholder tidssjikt og avleiringer fra flere ulike tidsepoker på samme tid. Derfor er det lange tidsperspektivet også nødvendig: «Each 'current event' brings together movements of different origins, of a different rhythm, today's time dates from yesterday, the day before yesterday, and all former times» (Braudel, 1980, s. 34). For å illustrere dette poenget har jeg i min egen

undervisning vist til et tenkt, men høyst reelt eksempel. Følgende beskjed står formidlet på læringsplattformen Canvas en dag: «Mandag 14. desember blir det en fem timers eksamen med spørsmål fra hele pensum.»

Studentene blir så utfordret til å avdekke hvilke tidsepoker som har etterlatt spor og avleiringer som ligger innebygd i denne ytringen. Svaret er at denne enkle setningen inneholder lag på lag med elementer fra en rekke ulike historiske epoker: Mandag og ukeinndelingen stammer fra sumererne rundt 4000 f.Kr.; integrert i femtimersbolken ligger sekstitallsystemet, også det fra sumererne. Desember måned kommer fra den romerske kalenderen, mens 'pensum' var et ord som for romerne tilsvarte en viss oppveid mengde ull, og har blitt til en avgrenset liste med litteratur. At setningen er skrevet med mellomrom og punktum, store og små bokstaver, skyldes Karl den stores reform under den karolingiske renessansen på 800-tallet, og de arabiske tall bredte seg i Europa og avløste de romerske på 1200-tallet. Setningen er formidlet gjennom et norsk språk, som er videreutviklet fra det norrøne, som ble skriftfestet på 1100-tallet, etterfulgt av århundrelangt unionsfelleskap og fordansking av språket. Endelig er budskapet om eksamen formidlet via en læringsplattform understøttet av moderne høyteknologi fra de siste tiår.

Beskjeden på Canvas er en nokså triviell hverdagshendelse uten historisk betydning. Likevel illustrerer den hvordan det som skjer og rører seg i nuet, er i kontakt med gamle, seige strukturer, med røtter langt bakover i tid. Derfor blir det en viktig oppgave for historikeren å «se sammenhengen mellom i dag, i går och mycket lenge sidan», som er Elgáns gjengivelse av Braudel (Elgán, 2010, s. 741). For Braudel er det avgjørende at hendelsene må sees i lys av de lange linjene, siden de langsgående strukturene «get in the way of history, hinder its flow, and in hindering it shape it» (Braudel, 1980, s. 31).

## Konklusjon

Eldre historie har gradvis blitt nedtonet i skolens læreplaner. Resultatene fra undersøkelsen tyder på at nedtoningen har gitt seg utslag i elevs – og i neste omgang lærerstudenters – forståelse av historiefaget. Et av de gamle norske ordtakene som Ivar Aasen samlet inn, sier at «Det spyrst meir om enden enn um opphavet» (Aasen, 2002, s. 85). Ordtaket gir en treffende beskrivelse av resultatene i undersøkelsen. Lærerstudentene orienterer seg i all hovedsak

mot nyere historie og har en tidshorisont som strekker seg relativt kort bakover i tid. Aasens samling inneholder imidlertid også et annet ordtak: «Eit opphav må alle ting hava» (Aasen, 2002, s. 52). Et omfattende tidsperspektiv, som også involverer dypereliggende strukturer og forutsetninger, hører med til historiefagets egenart. Skal man unngå at elever og studenter ender opp i et samtidsfengsel, er det nødvendig å dra linjene lenger tilbake i tid.

Så har selvsagt både Braudel og Huntingtons tilnærminger blitt møtt med kritikk; Braudel blant annet for en determinisme som etterlater lite handlingsrom for aktører (Melve, 2010, s. 198); Huntington for kulturell determinisme (Ash, 2000), for å konstruere sivilisasjoner som angivelig ikke eksisterer (Berman, 2003), for rasisme og undervurdering av kulturell interaksjon mellom sivilisasjonene (Said, 2004), og for en tese som forsøker å legitimere amerikansk dominans. Poenget med å løfte frem Braudel, Melle og Huntington i denne sammenheng har ikke vært å presentere 'den riktige' forståelsen verken av den kalde krigen eller murens fall, men å illustrere at en kontekstualisering som også rommer de lange linjer, tilfører analysen viktige dimensjoner.

For konsekvensen av kunnskapsmangelen om eldre historie er at vår egen samtid og nære historie ikke blir opplyst i tilstrekkelig grad. Langs de lange linjer kan det ukjente og overraskende dukke opp; uventede fenomener fra en fjernere fortid som forløser undring hos det moderne mennesket, og som i neste omgang kan bidra til å belyse blinde flekker i vår egen samtid. Møtet med det ukjente og overraskende – «these great highways to knowledge» – er nødvendig for å forstå alt som omgir oss, som vi i vår nærsynthet ikke ser klart (Braudel, 1980, s. 37).

## Referanser

- Ash, T.G. (2000). *History of the present*. Penguin.
- Blom, K. & Helle, K. (1997). *Historie – hva, hvordan, hvorfor? Fagdidaktisk innføring*. Fagbokforlaget.
- Bull, M. (2005). *Thinking medieval. An introductory to the study of the Middle Ages*. Palgrave Macmillan.
- Berman, P. (2003). *Terror and liberalism*. W.W. Norton & Company.
- Braudel, F. (1980). History and the social sciences: The longue durée. I Braudel, F., *On history* (s. 27–38). The University of Chicago Press.
- Bull, M. (2005). *Thinking medieval. An introductory to the study of the Middle Ages*. Palgrave Macmillan.
- Burch, C.N. (2009). Kortare recensioner. Supermakter og kald krig-arenaer: Vestens globale hegemoni i møte med kommunisme, nasjonalisme och islamisme. *Historisk tidsskrift*, 129(4), 799–801.
- Carr, E.H. (1961). *What is history?* University of Cambridge & Penguin books.
- Childe, G. (1950). The urban revolution. *The Town Planning Review*, 21(1), 3–17.
- Ebbensgaard, Aa.H.B. (2005). *At fortælle tid. Danske gymnasieelevers liv med fortidsrepræsentationer set i et didaktisk perspektiv* [Doktoravhandling]. Syddansk Universitet.
- Eikeland, H. (2013). Historie og framtid: En selvmotsigelse? *Fortid*, 4, 102–109.
- Elgán, E. (2010). Ferdinand Braudels artikel «La longue durée» och svensk historieskrivning i dag – några reflexioner. *Historisk tidsskrift*, 130(4), 739–749.
- Fukuyama, F. (1989). The end of history? *The National Interest* 16, 3–18.
- Fukuyama, F. (1992). *The end of history and the last man*. Free Press.
- Guldi, J. & Armitage, D. (2014). *The history manifesto*. Cambridge University Press.
- Huntington, S.P. ([1996] 2011). *The clash of civilizations and the remaking of world order*. Simon & Schuster Paperbacks.
- Jørgensen, C.B. (2010). *Kronologi og historiebevidsthed. Historieundervisningen i gymnasiet 1958 til 2005*. Universitetspecialie i historie, Aarhus Universitet.
- Landro, T. (2020). Historiebevissthet – «allt och inget». I L.K. Jermstad & U.S. Goth (Red.), *Fra barnehage til voksenliv* (s. 159–176). Novus forlag.
- Larsen, D.E.U. (2018a, 27. juni). Kutter til nytt fag: Historie på skraphaugen. *Klassekampen*. <https://klassekampen.no/utgave//2018-06-27/kutter-til-nytt-fag>
- Larsen, D.E.U. (2018b, 6. juli). Hevder Sanner bryter loven: Historie på skraphaugen. *Klassekampen*. <https://klassekampen.no/utgave//2018-07-06/hevder-sanner-bryter-loven>
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Overordnet del – Identitet og kulturelt mangfold*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/>
- Kvande, L. & Naastad, N. (2013). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Universitetsforlaget.



- Lund, E. (2006). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Magnúsdóttir, A. (2005). Är medeltidshistoria riktig historia? *Historisk tidskrift*, 125(2), 275–287.
- Melle, O. (2008). *Supermakter og kald krig-arenaer*. Abstrakt forlag.
- Melve, L. (2010). *Historie. Historieskriving frå antikken til i dag*. Dreyers forlag.
- Montanero, M. & Lucero, M. (2011). Causal discourse and the teaching of history. How do teachers explain historical causality? *Instructional Science*, 39(2), 109–136.
- Palmer, R.R. & Colton, J. (1992). *A history of the modern world* (7. utg.). McGraw-Hill, Inc.
- Said, E.W. (2004). *From Oslo to Iraq and the road map*. Pantheon.
- Stanford, M. (1994). *A companion to the study of history*. Blackwell.
- Thue, F.W. (2019). Den historiske allmenndannelse. Historiefaget i høyere videregående skole, 1869–2019. *Historisk tidskrift*, 98(2), 167–190.
- Aasen, I. (2002). *Det er vondt å tru alle, det er verre å tru ingen*. Samlaget.

Dahlstrøm, H.K. & Omland, S. (2023).  
Påskegodteri, terror og slangefestival: En  
kvantitativ innholdsanalyse av nyheter om  
religion i Supernytt. I I.M. Thorjussen  
& U.S. Goth (red.), *Verdier, holdninger og  
kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv*  
(s. 138–152). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa211008>

8

# Påskegodteri, terror og slangefestival

## *En kvantitativ innholdsanalyse av nyheter om religion i Supernytt*

Solveig Omland, NLA Høgskolen og Hilde Kristin  
Dahlstrøm, NLA Høgskolen

### Innledning

Norge er et sekulært samfunn, og religion får stadig mindre betydning både på samfunns-, organisasjons- og individnivå (Taule, 2014, s. 10). Kunnskapen om religion avtar i befolkningen og tendensen merkes spesielt hos barn. Tross religionsopplæring i skolen tyder mye på at religionkunnskap er synkende. Sammenlignet med tidligere formidles det nå mindre om den kristne arvs normer og verdier i den norske skolen (Høeg, 2010, s. 182). Unge har

liten forståelse for det å være religiøs (Toft, 2017, s. 45–46), og de er skeptiske til at religion kommer til uttrykk i det offentlige rom (Botvar, 2017).

Norske barn har i større grad enn tidligere generasjoner tilgang på informasjon og alderstilpassede nyheter. Barnas hverdag er på ulike måter gjennomvevd av medier og mediebruk (Nyjordet, 2018, s. 11). Mediene er en viktig kilde til informasjon, særlig om tema vi i utgangspunktet kanskje ikke vet mye om. Mediene er derfor viktige informasjonskilder til barns forståelse av religion. Medienes nyhetsbilder er ikke speilbilder av virkeligheten. Hva og hvordan mediene formidler, er ikke uten betydning for vår forståelse av virkeligheten og kan påvirke våre meninger (Eide, 1991; Ihlen, 2001). Fordi de utgir seg for å formidle virkeligheten, blir lest og har påvirkningskraft, er mediene interessante å analysere (Hågvar, 2007, s. 16). Mediene er både en arena og en aktør som produserer nyheter gjennom aktiv fortolkning og formidling (Eide 2001, s. 42–45) i en kontinuerlig nyhetsvurderingsprosess. De presenterer utvalgte og bearbejdede deler av virkeligheten og både påvirker og påvirkes av samfunnet. Mediene har medvirket til endringen av det religiøse landskapet i Norge (Lundby, 2021, s. 9). Deres rolle er ofte undervurdert i påvirkningen som gjør at mennesker forlater all religion (Taira, 2020, s. 335). Blant annet viser forskning at mediene har bidratt til at folk forbinde religion med konflikt og ekstremisme (Lundby, 2021, s. 9).

Dette forskningsprosjektet er en kvantitativ innholdsanalyse av hvordan Supernytt dekker religion. Problemstillingen i kapittelet er: *Hvordan presenteres nyheter om religion for barn i Supernytt? Hvor mange saker, hvilke religioner omtales, og hva er tema i disse sakene?*

Supernytt er allmennkringkasteren NRKs nyhetssending for barn, og første sending var 4. januar 2010. Supernytts formål er å gi skolebarn kunnskap om lokale, nasjonale og internasjonale forhold på en måte som gjør at de kan forstå og selv relatere seg til det som blir presentert (NRK, 2010, s. 23). NRK forankrer Supernytt-tilbudet i barnekonvensjonen og poengterer at barn er sosiale aktører og har rett til informasjon og ytringsfrihet. I forbindelse med Supernytts første eid-sending i 2021 uttalte redaksjonsleder Frank Sivertsen at sendingen kunne være «et viktig bidrag til å *ufarliggjøre religion*» (Benonisen, 2021). Han var opptatt av at NRK har et oppdrag i å speile samfunnet, og at Supernytt er til «for å lage nyheter, og det er helt naturlig at vi viser både den kristne kulturarven og mangfoldet i landet vårt». I 2021 hadde sendingene 87 000 seere i snitt (e-post fra NRK, 02.04.2022). Tallet

er sannsynligvis betraktelig høyere. Ifølge NRK skjer en tredel av seingen på formiddagen. NRK antar at programmet vises på skolen, og anslår mellom 10 til 30 personer bak hver formiddagsseer. Statistikken bekrefter Supernytt som en viktig agendasetter for barn. Gitt det store nedslagsfeltet og den uttalte agendaen om å sette religion på dagsorden, er det en interessant studie å kartlegge hvordan Supernytt presenterer nyheter om religion.

## Tidligere forskning

Som et bakteppe til studien dette kapittelet bygger på, vil vi i det følgende gi innblikk i to forskningsfelt som er relevante for å forstå hvordan saker om religion formidles til barn gjennom nyhetsmediene. Først vil vi se på forskning som omhandler barn som mottakere av nyheter, deretter vil vi si litt om forskning som omhandler religion som nyhetssak i vestlige samfunn.

### *Barn og nyheter*

Mediehus har presentert nyheter for barn i flere tiår (Nesheim, 2018, s. 45). Hovedargumentene for nyheter til barn er å gi barn opplæring i deres sosiale utvikling og at den yngre generasjonen sosialiseres som nyhetsbrukere (Alon-Tirosh, 2017, s. 137; Carter, 2013, s. 258). Å følge med på nyhetene er grunnleggende i utviklingen av kunnskapsrike, bevisste og engasjerte borgere (Alon-Tirosh, 2017, s. 132). Tanken er at nyheter for barn kan være med på å forberede dem til å ta en aktiv rolle som borger og påvirke sin situasjon (English et al., 2019, s. 75). Et sentralt anliggende i forskningsfeltet er forståelsen av den sosiale konstruksjonen av barn og deres plass i medielandskapet (English et al., 2019, s. 75). Om en forstår barn som samfunnsborgere på lik linje med voksne, trenger de tilgang til nyheter slik at de kan delta i samfunnet og deres stemme bli hørt (Carter, 2013, s. 225). Studier viser at barn påvirkes av å se nyheter, og barn som ser nyheter, har større interesse for hva som skjer i samfunnet (Alon-Tirosh, 2017, s. 132).

Forskningsfeltet om barn og nyheter er fremdeles lite utforsket (English et al., 2019, s. 75). Det er studier som har sett på hvordan barn eksponeres og reagerer på nyheter rettet mot voksne (Riddle et al., 2012), om barns repre-

sentasjon i nyheter (Dahlstrøm et al., 2017; English et al., 2019) og mediernes rolle i sosialisering av barn (Carter, 2013). Enkelte forskningsresultat viser at nyhetsprodusenter anser barns tematiske interesser i nyhetssendinger som begrenset, som for eksempel skole, mobbing og dyr (Carter, 2013), men dette utfordres av flere studier som konkluderer med at barn har et mye større interessefelt og er interessert i å lære om aktuelle samfunnsforhold (Alon-Tirosh, 2017, s. 133).

Tross bred enighet om at det er viktig at barn får nyheter presentert, er et viktig anliggende i forskningsfeltet at det advares mot konsekvensene av eksponering av traumatisk nyhetsinnhold (Carter, 2013, s. 256–257). Produsenter av nyheter for barn svarer ofte at alle nyheter egner seg for barn, men poengterer at fremstillingen av nyhetene er avgjørende (Alon-Tirosh, 2017, s. 138). I studier om hvordan nyheter om kriser og krig fremstilles, viser funn at det er utformet betryggende strategier, «consolation strategies,» for å dempe bekymring og frykt (Lorgen, 2019, s. 21).

## Religion i nyhetene og medialisering

Nyhetsbildet har få saker om religion. I et 150-årsperspektiv er deknningen av religion kraftig redusert, og forskning fra norsk og amerikansk kontekst viser for eksempel at kristen tro dekkes stadig mindre (Christensen 2020, s. 37; Lundby, 2019, s. 260). Tross dette hevder andre forskere at religionsrelatert stoff har økt betraktelig siden årtusenskiftet, både i norske og internasjonale medier (Døving & Kraft, 2013, s. 9). En undersøkelse av religion og livssyn i tre sørlandske aviser avdekket at to prosent av artiklene hadde religionsrelatert innhold (Dahlstrøm, 2013). I tillegg har mangfoldet i religionssakene økt, mye på grunn av flere saker om islam. Utover 2000-tallet ble islam og muslimer dominerende i religionsdeknningen (Lundby, 2021, s. 213). En undersøkelse av Aftenposten, VG og Dagsavisen konkluderte at hver fjerde artikkel om religion handlet om islam og muslimer, og at fokuset ofte var terror (Lundby, 2019, s. 26). Mens deknningen av «den lutherske majoritetstradisjonen» utgjorde 62 prosent av artiklene i 1988, utgjorde den bare 21 prosent av artiklene om religion i 2018 (Lundby, 2019, s. 260). Når det gjelder selve innholdet i mediedekningen av religion, bidrar det langt på vei til «annengjøring av religion, særlig ved å legge vekt på konflikt» (Lundby, 2021, s. 16).

Dekningen og innholdet i saker om religion i nyhetene må forstås i sammenheng med religionens rolle i samfunnet. Det norske samfunn har over tid endret seg fra å være preget av kristendom til et mer sekularisert samfunn med større religiøs mangfold (Repstad, 2020; Taule, 2014). Viktige trender i dette landskapet er individualisering, privatisering og pluralisering (Repstad, 2020). Antallet medlemmer i Den norske kirke synker, men er fortsatt det desidert største trossamfunnet med over 67 prosent av befolkningen (SSBa, u.å.). Andre kristne trossamfunn øker litt og ligger på ca. 7 prosent. Medlemstallene i muslimske trossamfunn er forholdsvis stabilt på ca. 3 prosent (SSBb, u.å.).

Samtidig påvirker mediene religionens rolle i samfunnet. Mediene har bidratt til å endre det religiøse landskapet (Lundby, 2021, s. 14), og mediene blir en stadig viktigere informasjonskilde om religion (Hjarvard, 2008). Denne sammenvevde prosessen forstås som medialisering, der en over tid ser at sosiale og kulturelle endringer på den ene siden og medieendringer på den andre siden er en interrelasjonell prosess (Hepp et al., 2010, s. 223). Medialisering fokuserer også på at medienes form og logikk preger mediepresentasjonene om religion siden de konstrueres i tråd med medienes rammer og sjangerkrav (Lövheim 2021, s. 65), som ofte er polariserende og individualiserende. I medialisert religion løsrives eksisterende religiøse symboler og praksiser fra sin tradisjonelle kontekst og presenteres på medienes premisser (Hjarvard, 2011, s. 129). Det er den offentlige fremtoningen av religion som preges av å være «i medienes grep», og ikke den enkelte troendes tro. Men medialiseringen kan, direkte eller indirekte, prege den enkeltes tro, men uten at det skjer en direkte påvirkning (Lundby, 2021, s. 12). Samtidig kan fravær av mediedekning, for eksempel av deler av det religiøse landskapet, bidra til en «usynliggjøring» og slik bidra til fremmedgjøring av religion.

## Metode – redegjørelse og refleksjon

I studien har vi foretatt en kvantitativ innholdsanalyse av Supernytts nyhetsaker om religion. Kvantitativ innholdsanalyse er en godt egnet metode når en «søker mot en systematisk, objektiv og kvantitativ beskrivelse av innholdet i et budskap» (Østby et al., 2013, s. 208). Kvantitativ innholdsanalyse er

godt egnet til å få god oversikt over sakene, helheten i mediedekningen og ulike tendenser i materialet. Vi har gått gjennom alle titlene i nyhetssendingene fra programmets oppstart 04.01.2010 til 21.12.2021. På NRKs nettsider er sendingene presentert med tittel på hver nyhetssak. Noen av sendingene manglet inndeling eller hadde en fellestittel for flere saker som var slått sammen (f.eks. «nyhetspakke»). I disse tilfellene så vi gjennom nyhetsinnslag for å sikre korrekt koding.

Vi har tatt utgangspunkt i Lundbys kriterier for en «religiøs» nyhetssak og har kategorisert nyhetssaker som eksplisitt nevner en religion, en konfesjonell tradisjon, en religiøs autoritetsrolle, en religiøs bygning, andre religiøse symboler og religiøse-/åndelige praksiser (Lundby, 2019, s. 255). Saker om religiøs praksis, hvor handlingen ikke blir kontekstualisert som noe religiøst, faller dermed inn under kriteriene våre om at saken handler om religion. Et eksempel på dette er en sak som nevner bønn hvor nyhetsinnslaget viser at muslimsk bønn bli utført, og et annet eksempel er en sak om koret «Soul children» som er tilknyttet en kristen organisasjon. I analysen av data-materialet fikk vi først en oversikt over *antall* saker om religion. Vi kartla så *hvilke religioner* som omtales, og hva som er *tema* i disse sakene. I dette arbeidet fant vi det verdifullt å kategorisere ulike religiøse trosretninger som undergruppe i religionene der dette var presisert i nyhetssakene.

En metode vil alltid ha sine begrensinger og utfordringer. Vi gjorde valg vi mener styrker validiteten. Vi valgte å se gjennom samtlige sendinger uten å gjøre noe utvalg. Vi var to som kodet nyhetssakene. Vi kan selvsagt ha tenkt ulikt i kodingen, men hadde avklart kriteriene for hva som ble definert som en sak om religion, og diskuterte nyhetssaker vi var i tvil om underveis. Med dette mener vi at vi har styrket reliabiliteten og funnene (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 102; Bernard, 2006, s. 54). En mulig feilkilde kan være at det er saker vi ikke har registrert og oversett. Samtidig mener vi at vår kunnskap om religion bidrar til å identifisere saker om religion selv om tittelen ikke umiddelbart tilsier at saken handler om religion (f.eks. titler som Soul Children og tårnagent).

## Funn og diskusjon

I det følgende presenteres og diskuteres funn med utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene 1) hvilke religioner presenteres i nyheter for barn, og 2) hva er innholdet i nyhetssakene.

### Religion er ikke en (nyhets)sak

I perioden fra 2010 til 2021 har vi identifisert 381 nyhetsinnslag om religion. Noen av innslagene nevner flere religioner. Supernytt har omtrent 16 sendinger per måned, elleve måneder i året. Hver sending har cirka seks saker per sending. I perioden på 12 år er det omtrent 12 000 nyhetssaker totalt. Det betyr at cirka tre prosent av innslagene handler om religion, noe som er tilsvarende funn i nyheter for voksne (Dahlstrøm, 2013).

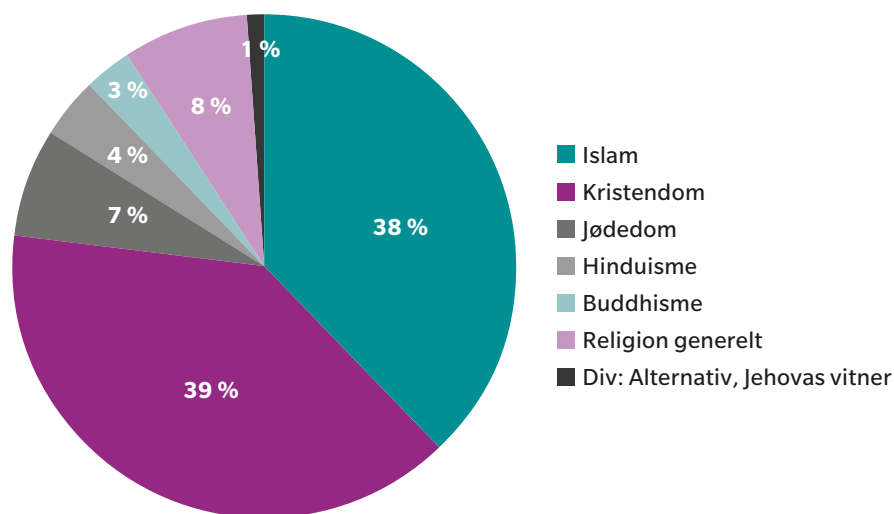
Nesten halvparten av alle nyhetsinnslagene (182 saker) handler om høytider. I 70 prosent av disse sakene (132 saker) nevnes jul og påske, men sakene har ikke noen kobling til religion utover det. Felles for disse sakene er fokuset på kulturelle tradisjoner som for eksempel julebad, juleverksted påskeferie og påskegodteri. I de resterende 50 sakene er det religiøse aspektet mer fremtredende, og disse sakene er av større interesse for denne analysen. Funnene våre viser at blant disse sakene får muslimske høytider mest oppmerksomhet (25 av 50 saker). 17 saker (35 prosent) handler om kristne høytider, flere av disse om katolske høytider. Det er også fire saker om hinduistiske høytider, to om buddhistisk høytid og en om jødisk høytid. Nyhetssakene er fra en norsk og internasjonal kontekst. Mange av sakene har en opplæringshensikt; «Hva er Ramadan?» (24.04.2020), «Derfor feirer vi jul» (14.01.2018) og «Hvorfor har vi fri på mandag?» (29.05.2020). Flere av sakene handler om hvordan høytidene markeres, og for eksempel om hvordan det er å faste under ramadan.

Siden målet med denne artikkelen er å undersøke hvordan religion presenteres i Supernytt, vil vi videre i artikkelen se bort fra de 132 nyhetssakene der ordene jul og påske er eneste element av religion. Vi undersøker nærmere de 249 nyhetssaker i datamaterialet. I disse sakene ser vi stor variasjon i hvor tydelig religion presenteres. I flere av sakene nevnes et begrep assosiert med religion eller en hendelse i et religiøst forsamlingshus. Antallet saker der religion synliggjøres og er fremtredende, er i virkeligheten vesentlig lavere enn



tre prosent. Samtidig nevnes ofte ikke religion eller tro i saker som egentlig har en naturlig kobling til religion, som for eksempel en sak om Soul Children som er et kristent kor. Når en ser datamateriale som helhet og antall saker om religion, kan en konkludere at Supernytt presenterer få saker om religion og har et sekulært nyhetsbilde. Siden seerne vanligvis bare følger med på Supernytt i en viss periode av livet, blir eksponeringen av nyhetssaker om religion i realiteten enda lavere enn våre tall for hele perioden.

Antallet nyhetssaker om religion har økt gjennom perioden. Det var flest saker om religion i 2014. Økningen som skjer, er i stor grad knyttet til flere saker om islam. Mens det i starten av perioden var mer vanlig med to eller tre årlige innslag om islam, var det en markant økning i 2014, og de siste årene er det i gjennomsnitt ti innslag i året. Antall saker om kristendom har også økt, særlig saker om katolsk kristendom, men disse tallene varierer mer fra år til år. Økningen i antall nyhetsinnslag om islam er godt dokumentert fra tilsvarende forskningsprosjekt om nyheter for voksne (Lundby, 2019, s. 260).



**Figur 8.1** 249 nyhetssaker om religion – hvilken religion handler de om?

Det er flest nyhetsinnslag om kristendom og islam. 77 prosent av de 249 nyhetsinnslagene om religion handler om de to religionene, og det er omtrent like mange saker om de to religionene (101 saker om kristendom og 97 saker om islam). Dette er i tråd med forskning på skandinaviske medier som viser at det er flest saker om kristendom, islam og jødedom (Christensen, 2010). Et mer overraskende funn er at over 35 prosent av de 101 sakene om kristendom handler om katolsk tro. Selv om antall medlemmer i Den katolske kirke i Norge har doblet seg i perioden, er det fortsatt «bare» drøyt 165 000 medlemmer (tre prosent) (SSB, u.å.). Trossamfunnet er omtrent like stort som muslimske trossamfunn. Sakene om katolsk kristendom er ofte fra utlandet og belyser mer eksotiske sider ved religionen, som helgener og paven. Paven er den religiøse lederen som uten sammenligning får størst mediedekning.

Analysen viser at jødedommen er den tredje vanligste religionen som presenteres i Supernytt. Det kan forklares med at Supernytt har en forholdsvis bred dekning av Israel/Palestina-konflikten der jøder og jødedom nevnes ofte. Noen av disse sakene handler også om islam, men andre ganger brukes betegnelsen på folkegruppene arabere eller palestinere. Videre ser vi at hinduisme og buddhisme er registrert med henholdsvis ti og ni saker. Andre religioner er i liten grad omtalt. Alternativ religiøsitet er omtalt to ganger og handler begge om prinsesse Märtha Louise og Durek. Det er én sak om Jehovas vitner. Vi har ikke registrert noen saker om sekulære livssyn.

Åtte prosent av sakene (20 saker) handler om religion generelt. Disse sakene handler enten om religion som fenomen, for eksempel «Mange ulike religioner» (18.01.21), «Vilja tilhører ingen religion» (17.10.12), eller så nevnes Gud, liv etter døden eller andre religiøse tema, uten at det knyttes til noen konkret religion, som for eksempel «Bannekampanje» (24.05.11).

**Tabell 6.1** Oversikt over hvilken religion sakene i Supernytt omtaler og årstall.

	2021	2020	2019	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010	
<b>TOTALT:</b>	25	22	24	16	26	22	23	28	21	20	17	16	258
<b>Islam</b>	8	10	7	10	13	8	13	14	3	3	2	6	97
<b>Kristendom (katolsk)</b>	8 (4)	9 (3)	11 (4)	4 (2)	7 (1)	11 (3)	7 (2)	7 (4)	15 (10)	9 (1)	6 (-)	7 (2)	101 (36)
<b>Jødedom</b>	3	-	2	2	2	-	1	2	-	2	2	2	18
<b>Hinduisme</b>	-	1	1	-	-	1	1	1	3	1	1	-	10
<b>Buddhisme</b>	-	-	1	-	2	1	-	2	-	3	-	-	9
<b>Religion generelt</b>	6	1	-	-	2	1	-	2	-	2	5	1	20
<b>Jehovas vitner</b>	-	1	-										1
<b>Alternativ</b>	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2

## Hverdagskristendom, muslimsk konflikt og sensasjonspreg

Det er store forskjeller i hvordan islam og kristendom dekkes. I sakene om kristen tro er hverdagsperspektivet mest fremtredende, ofte om aktiviteter i kirka. «Kirken arrangerer overnatting for 11-åring» (19.11.12) er et eksempel på en slik sak. Kor, konfirmasjon, åpen kirke etter tragiske hendelser, undervisning i kirkebygg og kirkebrann er andre nyheter hvor hverdagsperspektivet er fremtredende. Andre saker i denne hverdagskategorien har en klar opplæringshensikt «250 år siden Hans Nielsen Hauge ble født» (09.04.21) og «Frelsesarmeen 125 år» (20.01.13). Bare et fåtall av sakene har et konfliktfokus, som for eksempel uenighet om kvinnelige prester og overgrep i kirken. Supernytt viser frem en liberal, åpen kirke, hvor likekjønnet vigsel er tillatt. Hverdagslivet i utenrikssakene har mer sensasjonspreg, særlig om katolsk kristendom.

Sakene om islam er langt mer problemfokuserte. Nesten halvparten av sakene om muslimsk hverdagsliv er konfliktfokuserte, og konfliktene kan være knyttet til bruk av hijab, kvinners situasjon og «streng» islam. Den største forskjellen i deknningen av de to religionene er at 40 prosent (38 saker) av nyhetene om islam handler om terror og krig. Disse sakene handler om

terror i Europa, IS, Syria og Irak. Boko Harams kidnapping av skolejenter i Nigeria får også mye oppmerksomhet. I tillegg nevnes islam noen ganger i forbindelse med Israel-Palestina-konflikten. Det er også noen saker fra Norge som er handler om terror: tre saker om rettssaken mot IS-kvinnen og fire saker hat/terror mot muslimer.

Felles for terrorsakene er at de i liten grad egentlig handler om religion. Den religiøse siden av konflikten gis liten oppmerksomhet. I tillegg til sakene i utvalget vårt har Supernytt flere saker om terror og krig der det religiøse aspektet er helt fraværende. En annen fellesnevner ved sakene om terror og krig i Supernytt er at de ofte involverer barn. Noen saker nevner radikal islam, men det religiøse innslaget i sakene er som regel åstedet for terrorhandlingen, for eksempel moskeen eller synagogen. Det er lite fokus på religion som forklaring på hvorfor terror skjer, eller hva terroristene vil oppnå. Dermed mangler en viktig brikke som noen ganger kan forklare hvorfor ting skjer. Ingen av sakene om Boko Harams kidnapping av skolejenter i Nigeria fanger opp at det i denne konflikten er nettopp fordi jentene er fra kristne familier at de blir kidnappet (Pearson & Zenn, 2021, s. 7). Mange av sakene har betryggende strategier for å berolige barna (Lorgen, 2019, s. 21), og de fokuserer på at dette ikke er noe barna trenger å være redde for. Samtidig er det interessant at nettopp terror og konflikt er en av de vanligste grunnene til at religion blir nyhetsverdig. Tross Supernytt-redaktørens ønske om å ufarliggjøre religion viser våre funn at religion, og oftest islam, ofte blir nyhetsverdig i konfliktsituasjoner i tråd med tidligere forskning om medienes dekning av religion (Lundby, 2019).

Et annet tema som utkrystalliserer seg i analysen vår, er sensasjonspregede saker ofte med et «ekstotisk» preg. Disse forstås i lys av sensasjon som nyhetskriterium og medienes vektlegging av det ekstraordinære og det som er annerledes. Av de 21 sakene som vi har kodet i denne kategorien, er flest sensasjonspregede nyhetsinnslag om kristendom (12 saker), da særlig katolsk kristendom, og ingen om islam. Disse nyhetssakene vektlegger det forunderlige eller uvanlige; for eksempel at noen bor på en kirkegård, en kirke som er formet som en sko, eller en kirke som kom opp av vannet. Ni saker handler om høytid og festival, og det er i all hovedsak katolske, hinduistiske og buddhistiske festivaler. Analysen viser også at dyr er i fokus i de disse sakene. Saker handler om dyr som velsignes i kirken, hellige kuer og slangefestival. Dette er i tråd med tidligere forskning på nyheter for barn som

vektlegger at barn har en særlig interesse for dyr (Matthews, 2010 i Carter, 2013). En dypere analyse av disse sakene hadde krevd større grad av meto- disk operasjonisering av det eksotiske. Når vi likevel bringer inn dette per- spektivet er det fordi vi mener det utgjør en viktig tendens i materialet og sier noe interessant om mediebildene Supernytt bidrar til av religion.

## Konklusjon

Supernytt, som ofte er del av barns skolehverdag, utgir seg for å formidle «virkeligheten», men i formidlingen er det mange avgjørelser som tas, ofte forankret i verdier og perspektiv. Forankret i ideen om medialisering, at samfunnsutviklingen og medieutviklingen er sammenvevd, mener vi det er av stor interesse å forstå og analysere mediernes formidling. Dette kapittelets bidrag inn i det større forskningsfeltet er å få innsikt i og kunnskap om antall saker om religion, hvilke religioner som omtales, og tema i disse sakene.

Funnene våre viser at antall saker om religion økte fra Supernytts start i 2010 til 2021. Hovedårsaken er økt dekning av islam. Ikke uventet er det flest saker om islam og kristendom (77 prosent). Vi registrerer ulikheter og likheter i dekningen av de to religionene. Mens hverdagstro og aktiviteter vektlegges i nyhetene om kristendom, er det mer fokus på konflikt og ter- ror i sakene om islam. Sakene om terror som nevner islam, inneholder ofte «consolidation strategies», hvor det formidles at barna ikke trenger å være redde.

I mediedekningen av begge religioner får høytider stor dekning: 47 pro- sent av innslagene. Av disse berører tre av fire saker ikke religiøse sider ved høytidene. Vår analyse viser at mediedekningen av religiøse høytider preges av et sekulært fokus. Dette kommer til uttrykk ved at nyhetssakene vekt- legger for eksempel hyggelige, sosiale aktiviteter, mat og andre «kulturelle» sider av høytiden. Medregnet alle saker om høytider utgjør nyheter om reli- gion cirka tre prosent av innslagene.

Analysen vår viser også at av de 249 sakene som har mer fremtre- dende fokus på religion, får kristent hverdagsliv, terror knyttet til islam og sensasjonspreget religion i utlandet fokus. I forbindelse med Supernytts eid- sending uttalte NRK ønsket om å bidra til å «ufarliggjøre» religion. Undersø- kelsen vår antyder at denne ufarliggjøringen kommer til uttrykk ved å tone

ned det religiøse aspektet. Slik blir Supernytt også en del av mediediskursen om religion som fraværende, sensasjonspreget og konfliktorientert, men også utspring til hyggelige, kulturelle høytidsmarkeringer. Barn er viktige samfunnsborgere, og de er fremtiden, men de mangler kunnskap og erfaringer for å korrigere og balansere informasjonen de får i mediene. Derfor trengs det mer forskning på mediebildene av religion i nyheter for barn og hvilke verdier de formidler.

## Referanser

- Alon-Tirosh, M. (2017). Children and news: Opinions of children's news program creators in Israel. *Journal of Children and Media*, 11(2), 132–146. <https://doi.org/10.1080/17482798.2017.1302489>
- Benonisen, I.H. (2021, 12. mai). NRK Supernytt med eid-sending: – Kan bidra til å ufarliggjøre religion. *Vårt Land*. <https://www.vl.no/religion/2021/05/12/nrk-supernytt-med-eid-sending-kan-bidra-til-a-ufarliggjore-religion>
- Bernard, H.R. (2006). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches*. Altamira Press.
- Botvar, P.K. & Mortensen, B.S. (2017). *Unge holdninger til menneskerettigheter i en flerkulturell kontekst*. Institutt for kirke-, religions- og livssynsforskning. [https://www.kifo.no/wp-content/uploads/2017/09/KIFO-Rapport-2017\\_2\\_Tro-tillit-og-toleranse.pdf](https://www.kifo.no/wp-content/uploads/2017/09/KIFO-Rapport-2017_2_Tro-tillit-og-toleranse.pdf)
- Carter, C. (2013). Children and the news: Rethinking citizenship in the twenty-first century. I D. Lemish (Red.), *The Routledge international handbook of children, adolescents and media* (s. 281–288). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203366981-46>
- Christensen, H.R. (2021). Religion and journalism under secularization. I K. Radde-Antweiler & X. Zeiler (Red.), *The Routledge handbook of religion and journalism* (s. 31–45). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203731420-5>
- Dahlstrøm, H.K. (2013). Gud i sørlandsmedia. *Norsk medietidsskrift*, 20(2), 124–140.
- Dahlstrøm, H.K., Nesheim, N. & Nyjordet, B. (2017). Barn og eldre marginaliseres som kilder i mediene. Kildebruk i norske nyhetsmedier 2015. *Norsk Medietidsskrift* 24(4), 1–22. <https://doi.org/10.18261/issn.0508-9535-2017-04-04>
- Døving, C.A. & Kraft, S.-E. (2013). *Religion i pressen*. Universitetsforlaget.
- Eide, M. (1991). *Nyhetens interesse*. Universitetsforlaget.
- Eide, M. (2001). *Til dagsorden! Journalistikk, makt og demokrati*. Gyldendal Akademisk.
- English, P., Barnes, R., Fynes-Clinton, J. & Stewart, L. (2019). Children's news in Australia: Content for young readers in Crinkling News. *Journal of Children and Media*, 13(1), 73–88. <https://doi.org/10.1080/17482798.2018.1547777>
- Hepp, A., Hjarvard, S. & Lundby, K. (2010). Mediatization – Empirical perspectives: An introduction to a special issue. *Communications. The European Journal of Communication Research*, 35(3), 223–228. <https://doi.org/10.1515/comm.2010.012>
- Hjarvard, S. (2011). The mediatization of religion: Theorizing religion, media and social change. *Culture and Religion*, 12(2), 119–135.
- Høeg, I.M. (2010). Religjøs trading. I P.K. Botvar & U. Schmidt (Red.), *Religion i dagens Norge – Mellom sekularisering og sakralisering* (s. 181–195). Universitetsforlaget.
- Hågvar, Y. (2007). *Å forstå avisa: Innføring i praktisk presseanalyse*. Fagbokforlaget.
- Ihlen, Ø. (2001). Miljømakt og journalistikk: Retorikk og regi. I M. Eide (Red.), *Til dagsorden! Journalistikk, makt og demokrati* (s. 304–328). Gyldendal Akademisk.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage.
- Lorgen, L.C. (2019). *Nyheter for barn og forestillinger om barndom. Barns erfaringer og Supernytts tekstlige strategier*. The University of Bergen.
- Lundby, K. (2019). Conflictual diversity and contested cultural heritage: Newspaper coverage of religion in Norway 1938–2018. *Temenos*, 55(2), 249–270. <https://doi.org/10.33356/temenos.87828>
- Lundby, K. (2021). *Religion i mediernes grep: Medialisering i Norge*. Universitetsforlaget.
- Lövheim, M. (2021). Gender, religion and the press in Scandinavia. I K. Radde-Antweiler & X. Zeiler (Red.), *The Routledge Handbook of Religion and Journalism* (s. 62–75). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203731420-7>
- Nesheim, N.S. (2018). Barn og nyheter. En analyse av Aftenposten Junior og NRK Supernytt. I B.M. Nyjordet (Red.), *Barns mediehverdag* (s. 43–60). Cappelen Damm Akademisk.
- NRK (2010). NRK årsrapport 2010. *Norsk rikskringkasting*. <https://info.nrk.no/wp-content/uploads/2021/06/2010-nrk-aarsrapport.pdf>
- Nyjordet, B.M. (Red.) (2018). *Barns mediehverdag*. Cappelen Damm Akademisk.
- Pearson, E. & Zenn, J. (2021). *Boko Haram, the Islamic State, and the surge in female abductions in southeastern Niger*. ICCT Research Paper.
- Toft, A. (2017). Islam i klasserommet. I I.M. Høeg (Red.), *Religion og ungdom* (s. 33–50). Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2020). *Religiøse trender i Norge*. Universitetsforlaget.
- Riddle, K., Cantor, J., Byrne, S. & Moyer-Gusé, E. (2012). «People killing people on the news»: Young children's descriptions of frightening television news content. *Communication Quarterly*, 60(2), 278–294. <https://doi.org/10.1080/01463373.2012.669340>
- Statistisk sentralbyrå (u.å.). *Den norske kirke*. Hentet 15. januar 2022 fra <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/religion-og-livssyn/statistikk/den-norske-kirke>
- Statistisk sentralbyrå (u.å.). *Trus- og livssynssamfunn utanfor Den norske kyrkja*. <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/religion-og-livssyn/statistikk/trus-og-livssynssamfunn-utanfor-den-norske-kyrkja>
- Taule, L. (2014). Norge – et sekulært samfunn. *Samfunnsspeilet*, 1, 9–16.
- Taira, T. (2020). Media and communication approaches to leaving religion. I D. Enstedt, G. Larsson & T.T. Mantsinen (Red.), *Brill handbooks on contemporary religion* (s. 335–348). Brill. [https://doi.org/10.1163/9789004331471\\_028](https://doi.org/10.1163/9789004331471_028)
- Østbye, H., Helland, K., Knapskog, K., Larsen, L.O. & Moe, H. (2013). *Metodebok for mediefag*. Fagbokforlaget.



Norheim, B. (2023). BlimE som moderne nasjonalepos for etiske mangfaldsverdiar: Ein retorisk analyse av ti år med NRK Supers blimE-kampanje I I.M. Thorjussen & U.S. Goth (red.), *Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv* (s. 153–165). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa211009>

9

# BlimE som moderne nasjonal- epos for etiske mangfaldsverdiar

*Ein retorisk analyse av ti år med NRK Supers  
blimE-kampanje*

Bård Norheim, NLA Høgskolen

## Innleiing

Norske skuleelevar syng ikkje lenger salmar ved starten av skuledagen. Det er ingen elever som stiller seg opp med høgtid i blikket og gaular i veg på «Fagert er landet». Gjennom mange hundre år utgjorde salmesongen eit viktig danningselement i den norske skulekvardagen (Hansson et al., 2001; Hel-svig, 2003; Rong & Holter, 2014; Thorkildsen, 2017). Song er framleis viktig i skulen, men no er det andre tonar som lyder. Ved sida av den årlege øvinga på 17. mai-songar, er det få ting som treffer norske barn- og unge i grunn-

skulealder så breitt som den årlege blimE-aksjonen. Alle skal med. BlimE er vennskapskampanjen til NRK Super, rikskringkastar NRKs barnekanal. Målet er å bidra til å fremja vennskap og omsorg. Slagordet for kampanjen er «Si hei! Vær en venn! BlimE!» Kampanjen vart først lansert på Melodi Grand Prix Junior (MGP jr) i september 2010. Den første blimE-dansen vart laga i 2012 med NRK Super-programleiar Silje Sirnes Winje og MGP jr-vinnarane Marcus og Martinus i spissen. Sidan 2012 har det kvart år blitt lansert ein blimE-song med tilhøyrande dans. Føremålet er å styrka samhald på skulen. I blimE-uka på hausten vert alle skular i Noreg oppmoda til å senda inn ein video av dansen til NRK Super. Konseptet starta med utdeling av eigne blimE-armband (NRK Blime). Det er gjort lite forskning på blimE-fenomenet (Hordvei, 2014), og det er ikkje blitt gjort ein systematisk eller retorisk analyse av tekstar og musikkvideoar. Samtidig er det liten tvil om at vi her har å gjera med eit innflytingsrikt fenomen som har ambisjon om å øva påverknad på korleis barn og unge forstår seg sjølv.

Akkurat som salmesongen i skulen skulle bidra til danning og binda folk og nasjon saman om felles verdier, så er blimE også innretta slik at det skal bidra til å samla barn og unge om eit felles syn på seg sjølve og omverda. Etter kvart har også blimE-konseptet utvikla seg til ein nasjonal kampanje som vil samla alle lag av folket. Til og med regjeringa var med på blimE-dansen i 2020. I eit norsk samfunn som i aukande grad er prega av mangfald, er det interessant å sjå på fenomen som vil bidra til å samla folket om bestemte verdier. Sidan det her er skulen som er primærkonteksten, er det verdt å merka seg at «mangfald» også vert sett på som eit verdimeisig gode ifølgje formålet for grunnopplæringa i skulen. I punkt 1.2 i overordna del heiter det nemleg: «Eit godt samfunn er tufta på ein inkluderande og mangfaldig fellesskap.» (Utdanningsdirektoratet, 2017)

## Problemstilling, teori og metode

Sidan blimE opptrer med ein klar ambisjon om å overtyda om ein bestemt budskap, vil dette kapitlet gjera ein retorisk analyse av blimE – der materialet er songtekstar og musikkvideoar frå perioden 2012–2021. Materialet vil bli analysert dels kronologisk for å få fram utviklingstrekk i budskapsformidlinga, dels tematisk for å få fram gjennomgåande motiv. Retorikk er læra

om kva som er effektiv kommunikasjon i ein bestemt talesituasjon. Retorikk som vitskap prøver å gi innsikt i korleis overtiding faktisk skjer. Det handlar om kva middel som er tilgjengelege og kan nyttast for å framstå truverdig og overtidinge når ein skal formidla ein bodskap. I klassisk retorikk framhevar ein gjerne tre slike middel for overtaling, ofte omtala som retorikkens bevismiddel. For det første handlar det om talarens framstilte karakter, *etos*. For det andre dreiar det seg om argumentet eller bodskapen som vert framstilt for å overtida, *logos*. For det tredje er retorikken oppteken av korleis talen eller kommunikasjonshandlinga appellerer til publikums kjensler, altså *patos* (sjå t.d. Kjeldsen, 2006 og 2014; Lausberg, 2002; Norheim & Haga, 2021, s. 27–29; Vestrheim, 2018).

Hovudfokuset i artikkelen er ein enkel, retorisk analyse av blime-kampanjen med mål om å få betre innsikt i korleis blime-kampanjen prøver å overtida om kva verdiar som kan fungera fellesskapskonstituerande i eit norsk samfunn med aukande grad av mangfald. Artikkelen vert avslutta med eit kort, drøftande utblikk. Artikkelens problemstilling vert difor: *Kva etiske fellesverdiar appellerer blime-kampanjen til, korleis prøver songar og videoar å overtida om desse verdiane si evne til å samla det breie lag av folket i eit mangfaldssamfunn, og kva dilemma følgjer av denne appellen?*

«Verdiar» er eit gammalt uttrykk henta frå økonomien sitt område. I denne samanhengen vert «verdiar» forstått ganske rett fram som noko vi set pris på eller aktar for å vera godt, bra eller tenleg. Eit viktig poeng er at det ikkje er gitt at alle verdiar kan fungera som fellesverdiar for eit samfunn (Leirvik & Røthing 2008, s. 7–12). Sidan verdiar er sosiale konstruksjonar som «treng» at nokon sluttar seg til dei (Johansson et al. 2014, s. 20–23), så er det særleg interessant å studera verdiformidling frå eit retorisk perspektiv, der det nettopp handlar om å forstå korleis overtiding og appell til friviljug tilslutning finn stad. Når det her er særleg fokus på etiske (felles)verdiar (Johansson et al., 2014, s. 21; Winje, 2017), så handlar det om korleis ei bestemt dygd eller eit mønster for handling vert framheva som særleg aktverdig og attråverdig. I analysen og drøftinga vil mellom anna den kanadiske moralfilosofen Charles Taylor si tolking av samtida som autentisitetens tidsalder bli brukt som analytisk verktøy. Taylor forstår det slik at autentisitet er noko som kjem til uttrykk ved at individet vel sjølv og slik framviser sin eigen originalitet. Poenget er at det berre er einskildindividet som kan artikulera dette valet og slik vera sann og tru mot sitt ekte sjølv (Taylor, 1991, s. 29).

## Analyse

I den første blimE-songen i 2010 vert publikum oppmoda til å vera typen «som gjør alt for en venn.» Det framheva etoset i songen er altså knytt til verdien trufastheit. 2012 var første året med både dans og musikkvideo i blimE-kampanjen. Refrenget i bliMe-songen frå 2012 forkynner kor viktig det er å vera seg sjølv «Blime! Blime! Blime inn i ringen og vær deg selv!» Ja, meir enn det: I songen heiter det at «du er skikkelig bra nettopp sånn du er.» Bodskapan om inkludering vert altså kopla med oppmodinga om å vera seg sjølv: «Våg å ta kontakt med andre. Vær deg selv.» Videoen til den første Blime-songen frå 2012 startar med at glade elevar strøymmer inn i eit stort ope rom på ein skule. Heilt fremst i flokken er det ein elev som sit i rullestol, noko som dukkar opp i mange av dei seinare musikkvideoane. Patos-appellen vil treffa publikum med å vekkja glede og skapa ei lys og open stemning. BlimE-konseptet formanar til å vera vennar og unngå mobbing, men modusen er lystig. I appellen til publikums kjensler (*patos*) spelar bruken av humor også ei viktig rolle. Den første songen frå 2012 byd til dømes på det lettbeinte enderimet «vondt i rumpa – danser ompa.»

I alle blimE-songane vert etos-appellen styrkt gjennom bruken av kjendisar som skulebarn kan identifisera seg med. Videoen til 2013-songen portretterer NRK Super-programleiaren, skodespelaren og vokalisten Kash King som gymlærer på ein skule, der han drar i gang kanonball. I 2013-utgåva av blimE vert det framheva at det er bra å skilja seg ut. Ein skal ikkje vera «som alle andre.» Igjen er det verdien å vera seg sjølv som står i sentrum i songteksten: «Våg å være, våg å tørre, våge å forandre. Du er god, du er bra ...» Humor vert her også brukt aktivt for å appellera til kjenslene til publikum. I teksten blandar ein gamle barneverns med nye reklamar for ein sunn livsstil: «Elle melle deg fortelle. Virre vapp og snu deg rundt. Ingen har en venn for mye. Fem om dagen det er sunt.» Logos-appellen legg vekt på det å uttrykka sin eigen originalitet gjennom oppmodinga om å ikkje vera redd for å vera «som alle andre». Det interessante er at oppmodinga om å vera original og autentisk (Taylor, 1991, s. 29; Taylor, 2007, s. 479) vert kopla til det å stå opp for andre: «Våg å være, våg å tørre, våge å forandre. Ser du én, som er alene, gå bort, gi et smil og si no' fint som du mener.»

Videoen i 2013 vert avslutta med ein leiken «krig» med fargestøv i mange ulike fargar. Det er ikkje unaturleg å tolka det som eit symbol på den

positive betydninga av mangfald som blimE målber. Musikkvideoen frå 2017 tar den same visuelle retorikken endå eit steg vidare. Her er det ikkje skulen som er arenaen, men publikum blir tatt med tilbake til ei slags dystopisk urtid i skogen. Videoen framstår nesten som ein avdempa variant av Hunger Games-filmene med to grupper av barn og unge som møtest til duell i jungelen. Det er ei dystrare og meir alvorleg visuell innramming enn tidlegare videoar, men hovudbodskapen er den same: «For jeg kan jo stå opp for deg. Og du kan jo stå opp for meg.» Videoen kulminerer med at dei to gruppene dansar saman i eit fargespel, som nettopp bringar tankane tilbake til musikkvideoen med Kash King i 2013.

Songteksten i 2014 har ikkje same fokus på å vera seg sjølv, men formidlar eit tydeleg nei til mobbing, «ingen her i vennegjengen erter». Likevel er det også fokus på autentisitet i 2014. Det er tale om «fine ord fra sanne venner», «ekte smil» og «ekte kompis». Det nye er elles at denne songen vil adressera utfordringa med mobbing og utestenging på sosiale medium. I presentasjonen av blimE-dansen i den årlege blimE-veka på hausten får vi sjå skular frå heile landet delta i blimE-dansen. Her drar blimE vekslar på eit sterkt drag i norsk kultur og eit viktig element i NRKs opphavsforteljing, nemleg at annleislandet Noreg er bunde saman gjennom trongen til sjølvstende og fridom på tvers av mangfaldig og tidvis barsk natur (Norheim & Haga, 2021, s. 19–22). I blimE-vekas narrativ vert eit mangfaldig Noreg i endring bunde saman frå fjord til fjell, frå dal til strand. På den måten minner blimE-uka litt om korleis TV-aksjonen forsøker å binda saman utkant og periferi i eit langstrakt Noreg.

Om appellen til autentisitet var litt meir dempa i 2014, så dukkar han opp igjen for fullt i 2015. Her startar songen med følgjande setning som nettopp legg vekt på det å velja sjølv: «Jeg velger selv hvem jeg vil være – en helt, et forbilde, en blære.» Songen oppmodar til å vera ein helt som er «modig og rettferdig», og som seier ifrå når «noen blir oversett på skolen og på nett». Her vert det altså appellert til ei av dei fire klassiske kardinaldygdene, nemleg mot (Miller, 2002). Det interessante er at klassiske dygdsetiske motiv vert blanda med autentisitetsideal. Det kjennest både «rett» og «fett» å vera modig gjennom å stå opp for andre. Etisk er det ein variant av nestekjærleikspåbødet som vert aktivert når artisten Raylee i refrenget syng: «Jeg har fått dilla på å gjøre noen glad. Se andre har det bra.»

Når det gjeld patos-appellen til publikum, er det tydeleg at blimE-songane vert framført i det ein må kunne kalla ein energisk og «misjonerande» stil. I 2015 blei også målgruppa utvida, då det for første gong vart laga ein eigen barnehagedans med instruksjon. Den energiske, misjonerande stilen var minst like tydeleg i 2016. Då vart også kjendisfaktoren skrudd til nokre hakk, sidan supergruppa Madcon framførte BlimE-songen. Autentisitetets-motivet dukkar også opp: «Du kan ikke gjøre en forskjell, uten å være litt forskjellig.» messar Madcon i det eine verset. Det er same argumentet vi har møtt tidlegare. Interessant nok brukar Madcon også seg sjølv og deira eigne erfaringar for å byggja opp under budskapet: «Hvordan skal du gjøre noe nytt, hvis alt du gjør er å følge andre folk? Mange pleide å le av oss, for vi var annerledes.» Denne etos-argumentasjonen, der dei internasjonale superstjernene i Madcon legg vekt på sine eigne særtrekk som ein styrke, vert underbygd av den visuelle retorikken. I musikkvideoen ser vi ein myriade av barn med ulike bakgrunnar. Nokre dansar halling, andre moderne dans, andre igjen ein dans som bringar tankane til India. Nokre spelar fotball, andre driv med karate, andre med korps. Men alle kan bli med i blimE-mangfaldet og dansa saman med Tshwave frå Madcon som har kledd seg i ein svær elefantdrakt og inviterer til felles-dabbing. Etosen til blimE-konseptet skal vera mangfaldig og inkluderande. Logos-argumentet legg vekt på at det nettopp er ved å vera unik og ved å uttrykka din eigen individuelle originalitet, at du kan stå opp for andre og ta dei med i dansen. Madcon forkynner «hold på den du er,» og understrekar at «det du ser som svakhet eller rart er en styrke i deg du bærer».

Å vera seg sjølv vert i blimE-universet tett kopla til det å velja sjølv. Songen i 2017 startar med ein appell til både autentisitet og autonomi: «Velg, velg å være en venn! Vær den noen trenger i dag!» I tillegg dukkar dei dygdsetiske motiva opp igjen: «Å være modig i en verden full av press er jo ikke enkelt, men det handler om respekt.» I dei blimE-tekstane vi har sett på til no, er det som ein høyrer ekko av det overordna formålet i opplæringslova for grunnskulen: «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding.» I tillegg skal alle former for diskriminering «motarbeidast.» (Utdanningsdirektoratet, 2017)

I 2018 var det den norske partyhitmasteren Freddy Kalas som stod for blimE-songen. Musikkvideoen har ei meir melankolsk innramming og eit sterkare antimobbefokus. Målet er å setja strek over «fordom og hat». Auten-

tisitettsfokus er litt meir dempa. I staden spelar songane på dei store kontrastane hat/kjærleik, mørke/lys, der målet er å «vise en verden som spiller på lag». Videoen byr også på ein Fantasy-aktig visuell estetikk, med element av magi. Dei innstendige moralske oppmodingane er tilbake, og dei er ramma inn av ein nesten religiøs metaforikk, der utfordringane med mobbing og utestenging vert plasserte i eit kosmisk drama mellom hat og kjærleik. Til slutt syng Kalas: «Vi vet nå at vår skjebne er å rope ut. Det at kjærlichkeit må til for å skifte kurs.» Det finst altså motstandskrefter mot kjærleiken, særleg tydeleg i dramaturgien i musikkvideoen. Men, og dette er det avgjerande vendepunktet i musikkvideoen, endåtil den som har mobba andre, kan bli møtt med ei utstrekkt hand, symbolisert ved at mobbeofferet strekkjer ut handa til den som har mobba henne. I 2019 vart blime-låta framført av den kjende YouTube-stjerna Stina Talling. Her dukkar autentisitetts- og individualitettsmotivet opp igjen. Talling understrekar at du er «best når du er deg selv og ingen annan». Ho syng også om at «sammen kan vi være perfekt uperfekt». I refrenget vert det forkynt at «du er mer enn god nok». Når det gjeld etos-argumentasjonen i song og video, så tar vokalisten rolla som ein semireligiøs coach som vil oppmuntra tilhøraren: «Når du feiler, føler at du faller, reis deg igjen, for du er mer enn, mer enn god nok.» Musikkvideoen frå 2020 byr på dataspel-innramming, med ein slags Pokemon Go-aktig estetikk, der NRK Super-programleiar Victor Sotberg sit med fjernkontrollen medan han syng. Hovudpersonen i videoen ser ut som ei ung Lara Croft i Tombraider. Utgangspunktet i låta er ein som står aleine, noko som får vokalisten til å spørja: «Har alle glemt at vi har plass til flere? Vi skal samme vei.» Hovudbodskapen er tydeleg og kjend: Det handlar om å sjå den som er ny og kjem utanfrå. Sotberg forkynner at «æ vil danse litt i dine sko», og han legg til at han «ser dæ som du e». Her ser vi igjen autentisitettsmotivet utfalda. Også i denne songen dukkar det etter kvart opp metaforar med religiøse undertonar: «Det e'kke fullt så mørkt nå. Når vi står her sammen, lyser vi opp himmelen.» Vi ser altså at blime-låtane frå 2018, 2019 og 2020 innfører metaforar og biletbuk med meir religiøse undertonar. I 2020 vart det i tillegg laga ein internasjonal versjon av blime-låten, med bidrag frå ei lang rekkje europeiske land og Japan.

I 2021 var det NRKs programleiar og energiske morogut Nicolay Ramm som stod for blime-låta. Denne songen oppsummerer på mange måtar ti år med blime-fenomenet. Her er koplinga mellom autentisitettsmotivet og

mangfoldsmotivet heilt tydeleg. Det er nettopp ved å vera ditt unike sjølv at du sørgjer for eit mangfaldig og sterkt fellesskap. Ramm syng først: «Ikke vær no' du ikke er, så lenge du er deg sjæl, gjør du no' smart.» Vidare syng Ramm i prechoruset til låta: «For du har lenge prøvd å bli noe mer, men bare se på hva som skjer når du er deg. Du er unik som du er.» Dette skliar over i eit refreng som forkynner at «sammen er vi dynamitt». 2021 var også året der blimE-konseptet verkeleg vart internasjonalt. Det vart laga eigne variantar av blimE-låten i fleire europeiske land. Det var også laga ein eigen samisk video som byd på ei energisk blanding av tradisjonelle element frå samisk kultur og meir moderne innslag.

Når vi oppsummerer den retoriske analysen, ser vi at appellen om å vera ekte og autentisk vert brukt som retorisk og verdimeisig overtvingingsstrategi for den moralske appellen om å vera vennar med alle og ikkje stengja nokon ute. Med andre ord vert ekspressiv individualisme (Taylor, 2007, s. 503) – det å uttrykka seg sjølv, gjerne som ulik andre – brukt for å konstruera den moralske ramma for eit samhalds- og fellesskapsideal i mangfoldssamfunnet. Fellesskapet er ikkje lenger konstituert av appellen til fedrelandskjerleik og gudstru, men oppmodinga om å vera seg sjølv. Sams-tundes er det også ein viss kontinuitet til tradisjonelle retoriske strategiar i norsk kontekst gjennom at ein appellerer til typiske norske ideal om å stå saman i fridomstrong på tvers av mangfaldig og skiftande natur.

## Drøftande utblikk – autentisitet og mangfald som dilemma

Eit sentralt premiss i blimE-forteljinga er at det å uttrykka mangfald på individnivå er skapande og konstituerande for fellesskap på kollektivt nivå. Det er likevel noko uklårt kva dette fellesskapet er samla om. Den retoriske appellen til fellesskap i blimE-kampanjen representerer nemleg eit retorisk og verdimeisig dilemma: Eit viktig retorisk grep i blimE-kampanjen er fokuset på å velja, og at individet må velja sjølv. I autentisitetens tidsalder framstår det å uttrykka seg sjølv og realisera seg sjølv gjennom val som noko uomstridd, men det er likevel uavklart korleis dette dygdsidealet kan bidra til eit fellesskap av likeverdige (Taylor, 2007, s. 478), noko som også må seiast å vera eit tydeleg ideal i blimE. Ja, på mange måtar er den føretrekte etosen



i blime kjenneteikna ved at ein vil heia på eit samfunn der alle stiller likt og med same verdi. Utfordringa i eit mangfaldssamfunn, der ulike tradisjonar og kulturar står side om side, er kva som kvalifiserer det eine valet framfor det andre. Fokuset på autonomi og individets sjølvval prøver å løysa denne spenninga ved å hevda at alle valmogelegheiter er like verdifulle, så lenge dei vert valde fritt, for det er valet sjølv som stadfester verdiane sitt verde. Det logiske dilemmaet her er at sjølvvalsidealet føreset at det faktisk finst noko som er verdt å velja, utover det at individet vel sjølv. Rasjonaliteten knytt til autonomi og autentisitet føreset altså at det finst noko, ein verdi eller ein tradisjon, som er signifikant – utover det å skulle velja sjølv, fordi valet i seg sjølv er ein «tom» verdi (Taylor, 1991, s. 37, 39; Taylor, 2007, s. 479).

Her er det naudsynt å minna om at ideen om mangfald er historisk betinga. Frå 1970-åra, særleg i kjølvatnet av ny innvandring, fridomsrevolusjonen frå 60-talet og auka mediemangfald, måtte ein gi slepp på einskapsidealet og tenkja annleis om samfunnet. Då dukka ideen om mangfald opp (Sejersted, 2005, s. 519–520). NRK vart i første omgang til som ein agent for einskapskulturen, men med blime-kampanjen ser vi også korleis NRK endrar sin retoriske strategi i møte med det norske folket. Det er ikkje lenger einskap, men einskap i mangfaldet som er det retoriske siktet. I Noreg er ein viktig del av nasjonal identitet knytt til ein heller heroisk 17. mai-retorikk (Sejersted, 2005, s. 520). Men kva gjer vi når dei nasjonale identitetsskapande forteljingane forvitrar? Då vert det rom for å skapa nye forteljingar (Sejersted, 2005, s. 522–523). Blime-kampanjen kan tolkast nettopp som eit slikt forsøk på å skapa ei ny felles forteljing om nasjonal identitet, eit nasjonalepos. Det interessante er at blime som nasjonalepos ikkje er strengt knytt til det nasjonale folkefellesskapet. Det handlar om at blime vil overtyda om etiske fellesverdiar som framstår som overnasjonale. Nettopp difor går den retoriske appellten til å finna saman i mangfaldssamfunn utover det å binda saman det nasjonale folkefellesskapet i Noreg, sjølv om vi har sett at ein i bruk av retoriske overtydingsstrategiar tar i bruk metaforar og biletbruk med kraftfulle nasjonale konnotasjonar. Det er difor ikkje underleg at det norske autentisitet- og mangfaldskonseptet blime også har blitt ei eksportvare. Internasjonaliseringa av blime-konseptet kan kanskje også tolkast som uttrykk for ein misjonerande og universalistisk appell til etiske fellesverdiar. Eksporten av blime-kampanjen passar slik sett inn i eit norsk sjølvbilet der Noreg er eit land som driv med eksport av godleik (Tvedt, 2017).

Å finna sams verdigrunnlag er ei global utfordring for multikulturelle samfunn. Det handlar mellom anna om at verdiar er historisk konstruerte og situerte, og at det er vanskeleg å finna ein stad utanfor alle tradisjonar. I den liberalhumanistiske tradisjonen, som pregar det norske samfunnet i dag, står engasjementet for eit felles verdigrunnlag sterkt. Dette engasjementet står ofte i spenninga mellom radikal individualisering (autentisitet) og restane av opplysningatidas idé om fellesverdiar (Brunvoll, 2014, s. 27, 33–36, 44, 49). Kanskje er det denne spenninga blimE-konseptet meir eller mindre medvite prøver å tiltala ved å appellera både til autentisitet og dygdetiske ideal frå ein kristenhumanistisk tradisjon? Dilemmaet for eit mangfaldssamfunn i autentisitetens tidsalder er at eit folkefellesskap som det norske «må ha høve til å freiste å ta vare på ein arv som vert oppfatta som identitetsskapande, og som er resultat av ei historie» (Brunvoll, 2014, s. 53).

BlimE-kampanjen brukar musikk og dans til å skapa og overtyda om ein kraftfull kollektiv identitet (Shelemay, 2011) for det norske mangfaldssamfunnet. BlimE-songane framstår som vår tids Margrethe Munthe som vil læra barn folkeskikk i eit mangfaldssamfunn. Konseptet er difor med på å gjera NRK til ein viktig moralsk premissleverandør i skulen, ein populærkulturell dannelsesagent. Det handlar om korleis kampanjen bidrar til å forma verdisyn, menneskesyn og røyndomsforståing hos publikum (Dahle, 2018, s. 28–29). Dersom ein analyserer blimE som populærkulturelt fenomen, så er det viktig å få fram at kampanjen også har ei politisk side. Det gjeld ikkje minst måten blimE, og særleg videoane, bidrar til ei form for ‘politics of representation,’ ved å framheva eit bestemt mangfald som representerer det norske samfunnet (Storey, 2015, s. 4–5 og 259). Den politiske budskapet har samtidig også religiøse undertonar. Blime tilbyr vitnesbyrd, omvendingsforteljingar, felles songar og felles ideologi, religiøse metaforar og til og med ein misjonsstrategi. I Noreg i dag er det ikkje lenger lovfesta at den evangelisk-lutherske religionen skal binda det norske folket saman, men måten mangfalds- og sjølvrealiseringsverdiane i blimE samspekar med tradisjonelle kristenhumanistiske verdiar på, gjer eit forsøk på å fylla rolla som religionserstatning. «Religionserstatning» vert ikkje her forstått som ein polemisk term, men som eit uttrykk for at blimE som konsept ønskjer å formidla eit samanfattande syn på røyndommen som liknar den måten religionar prøver å tilby eit totalt og samanbindande syn på livet og verda (sjå t.d. Rosa, 2016, s. 12). NRK fungerer som fasilitator og øvsteprest for denne religionserstat-

ninga, og truedkjenninga vert repetert kvar gong ein er samla: «Si hei! Vær en venn! Bli med!» Til sist, så har BlimE-kampanjen også eit nesten utopisk preg, der målet er å samla folk på tvers av alle eksisterande grenser og skilnader.

## Konklusjon

Det er ikkje så lett å vita kva ein skal syngja om når det ikkje lenger er like klart kva som er felles. Når det ikkje er gudstru eller fedrelandskjærleik som held landet samla, må ein finna andre ting å syngja om som kan binda saman land og nasjon. BlimE ønskjer å overtyda om betydninga av ting vi står samla om, altså det nasjonale kollektivets ikkje-omstridde fellesverdiar. Den retoriske analysen av blimE-fenomenets appell til etiske fellesverdiar gjennom drygt ti år viste at appellen til nokre bestemte fellesverdiar går igjen, som å stilla opp for andre og seia nei til mobbing. Det interessante er korleis denne appellen vert kopla til appellen om autonomi og autentisitet. Publikum vert oppmoda til å velja sjølv og vera seg sjølv, for det er nettopp ved å velja og uttrykka eigen originalitet at ein kan oppfylle det dygdsetiske idealet om stå opp for andre og vera ein god venn. Musikkvideoane framstår også med ein medviten mangfaldsetetikk og ein medviten etos-appell gjennom bruk av kjendisar som skal sanksjonera budskapet som at mangfaldet er ein ressurs for å kjempa mot mobbing og utanforskap.

Det er grunn til å tru at blimE-kampanjen har overtydingskraft nettopp fordi det er uomstridd å forkynna at du må vera deg sjølv gjennom å stå opp for andre. BlimE-kampanjen byr slik på ei forteljing som prøver å binda saman nasjonen på tvers av mangfald når det kjem til religion, etnisitet, kultur, funksjonsnivå og sosiologisk og geografisk bakgrunn. I det nye mangfaldssamfunnet er det typisk norsk å stå opp for andre ved å dyrka sin eigen originalitet. BlimE-konseptet framstår som eit samlande, moderne nasjonalepos der klassiske dygdsetiske og kristenhumanistiske verdiar vert blanda med meir samtidige autentisitetsideal. Med dette som utgangspunkt kan nasjonaleposet også eksporterast fordi blimE-budskapet insisterer på at heile verda treng å høyra at verdiar som mangfald, nestekjærleik, mot og autentisitet høyrer saman.

## Referanser

- Brunvoll, A. (2014). Eit sams verdigrunnlag for ein mangfaldig kultur – kvar kan det kome frå?. I H. Bringeland & A. Brunvoll (Red.), *Religionen og verdigrunnlaget for samfunnet* (s. 27–56). Vidarforlaget.
- Dahle, M.S. (2018). Disney som dannelsesagent. I B.M. Nyjordet (Red.), *Barns mediehverdag* (s. 24–42). Cappelen Damm Akademisk.
- Hansson, K.-J., Bohlin, F. & Straarup, J. (2001). *Dejlig er jorden. Psalmens roll i nutida nordiskt kultur- och samhällsliv*. Åbo Akademiens Förlag.
- Helsvig, K. (2003). Kristendom og dåpsopplæring i norsk skole 1739–2003. *Kirke og Kultur*, 108(5–6), 447–461.
- Hill, C.A. & Helmers, M. (Red.) (2004). *Defining visual rhetorics*. Taylor & Francis.
- Hordvei, S.M. (2014). *Jeg trodde først det skulle handle om mobbing og sånn, men så var det jo bare vennskap. En studie av holdningskampanjen BlimE, og NRKs rolle som verdiformidler* [Masteroppgave i medievitenskap]. Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/41464>
- Johansson, E., Fugelsnes, K., Mørkeseth, E.I. Røthle, M. Tofteland, B. & Zachrisen, B. (2014). *Verdier i barnehagen: Mellom ideal og realiteter: Rapporter fra Universitetet i Stavanger No 43*. Universitetet i Stavanger.
- Kjeldsen, J.E. (2006). *Retorikk i vår tid. En innføring i moderne retorisk teori*. Spartacus forlag.
- Kjeldsen, J.E. (2014). *Hva er retorikk?* Universitetsforlaget.
- Lausberg, H. (2002). D. Orton & D. Anderson (Red.), *Handbook of literary rhetoric: A foundation of literary study*. Brill.
- Leirvik, O. & Røthing, Å. (Red.) (2007). *Verdier*. Universitetsforlaget.
- Miller, W.I. (2002). *The mystery of courage*. Harvard University Press.
- Moore, A.F. (Red.) (2003). *Analyzing popular music*. Cambridge University Press.
- Norheim, B. & Haga, J. (2021). *Kunsten å tale til nordmenn*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rong, M. & Holter, S.W. (2014). Mellom kultur og tro. Salmene i skolesangbøkene. I F.O. Bjørnstad, E. Olsen & M. Rong (Red.), *Med sang! Perspektiver på norske skolesangbøker etter 1814* (s. 64–92). Novus forlag.
- Rosa, H. (2019). *Resonance: A sociology of our relationship to the world*. Polity Press.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Sejersted, F. (2005). *Sosialdemokratiets tidsalder: Norge og Sverige i det 20. århundre*. Pax Forlag A/S.
- Shelemy, K.K. (2011). Musical communities: Rethinking the collective in music. *Journal of the American Musicological Society*, 64(2), 349–390.
- Storey, J. (2015). *Cultural theory and popular culture: An introduction*. Routledge.
- Taylor, C. (1991). *The ethics of authenticity*. Harvard University Press.
- Taylor, C. (2007). *A secular age*. The Belknap Press of Harvard University Press.

- Thorkildsen, D. (2017). Lutherdom og nasjonal identitet i Norden. *Teologisk Tidsskrift*, 6(1), 42–54. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-0271-2017-01-04>
- Tvedt, T. (2017). *Det internasjonale gjennombruddet: Fra «ettpartistat» til flerkulturell stat*. Dreyers forlag.
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Om overordna del*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/?lang=nno>
- Vestrheim, G. (2018). *Klassisk retorikk*. Dreyers forlag.
- Winje, G. (Red.) (2017). *Grunnleggende felles verdier: Menneskerettigheter og religionspluralisme i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lenke til alle blime-videoar og info om konseptet (NRK Blime). <https://nrksuper.no/blime> og <https://nrksuper.no/serie/blime>

Sæle, O.O. (2023). Lærerspesialiststudenter i kroppøving sine credorefleksjoner – en dydsetisk yrkesprofil? I I.M. Thorjussen & U.S. Goth (red.), *Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv* (s. 166–180). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa211010>

10

# Lærerspesialiststudenter i kroppøving sine credorefleksjoner – en dydsetisk yrkesprofil?

Ove Olsen Sæle, Høgskulen på Vestlandet

## Innledning

De informantene som deltar i denne studien, er erfarne kroppøvlingslærere i ungdomsskolen og videregående skole som tar studiet Lærerspesialist i kroppøving ved Høgskulen på Vestlandet (HVL). Studien inngår som en del av en større følgeforskning ved høgskolen.

Artikkelen drøfter profesjonsetiske anliggender knyttet til kroppøvlingslæreres yrkespraksis, et område det er lite forsket på i faget (Løndal et al., 2019). Det viser seg også i den forskning som er blitt gjort på lærerut-

danning i kroppsøving og blant kroppsøvingslærere i skolen, at en helse- og idrettsdiskurs synes å dominere, og at de profesjonsetiske og profesjonspedagogiske aspekter ved faget kommer i bakgrunnen (Kirk, 2010). Flere forskere kan også vise til manglende samsvar mellom fagets legitimeringskrav og hvordan faget blir utøvd (Kirk, 2010). Det skyldes gjerne en utbredt oppfatning om at teori og praksis fremstår som adskilte profesjonskunnskaper og ikke som integrerte, dialektiske størrelser (Gilje, 2017). Gilje påpeker at enhver profesjonell yrkesutøver vil måtte foreta skjønnsmessige vurderinger og valg knyttet til komplekse yrkessituasjoner, hvor dyden klokskap/phronesis vil stå sentralt.

Innenfor kroppsøvingsfeltet antydes det at mye av en lærers profesjonsetiske danning skjer nedenfra, i kraft av de erfaringer man gjør seg over tid i læreryrket (Evetts, 2013), og at lærere mangler et etisk faglig språk for å gi uttrykk for denne danningen (Schjetne et al., 2017). Det kan også virke som at erfarne lærere utvikler en dydsetisk læreridentitet, hvor den gode lærer blir synonymt med den forbilledlige og karaktersterke lærer, og den som vektlegger gode relasjoner til sine elever (Schjetne et al., 2017). Jeg ønsker med denne artikkelen å se nærmere på denne antagelsen knyttet til erfarne kroppsøvingslærere som studerer til å bli lærerspesialister i kroppsøving. Artikkelen vil også kunne bidra til å kaste lys over hvor kompleks en kroppsøvingslærers yrkeshverdag fortoner seg med tanke på det yrkesetiske, og hvor grenseoppgangen mellom teori og praksis vil fremstå som et kunstig skille (Gilje, 2017).

Artikkelens funn bygger på skriftlige credorefleksjoner foretatt av informantene, som tar utgangspunkt i hva den enkelte lærer «tror på og brenner for» i sitt læreryrke, og som drøftes i lys av dydsetikken. Dydsetikken inngår i den greske paideia-tradisjonen, et dannelsingskonsept som vårt norske skole- og utdanningssystem har sterke historiske forgreininger til.<sup>1</sup> Dydsetikken er også blitt revitalisert i vår kulturkrets, da gjerne kalt *holdningsetikk* (Asheim, 1997).

---

1 Vi ser dette komme språklig til uttrykk i vår bruk av begrep som «pedagogikk» og «didaktikk». «Pedagogikk» stammer fra det greske «paidagogos», de som hadde det daglige tilsyn med barna i hjemmet og som fulgte dem (guttene) til og fra skolen. «Didaktikk» stammer fra det greske «didaktos», avledet av verbet «didáskein», undervise, og verbet «daénai», lære (Caprona, 2013, s. 965).

Det finnes noe forskning på kroppsøvningsfaget knyttet til etikk generelt (McIntosh, 1979; MacAllister, 2013) og en del mindre faglige arbeid og forskningsbidrag som har behandlet kroppsøvningsfaget i lys av dydsetikken spesielt, med fokus på fair play (Sheridan, 2003; Lauritzen et al., 2019). Det finnes også bidrag som drøfter faget mer spesifikt i forhold til dyden *phronesis*, antikk danningstenkning og realisering av det gode liv (Säfvenbom, 2010; Sæle, 2013, 2017; Lyngstad et al., 2020). Aristotelisk dydsetikk er også eksplisitt blitt drøftet i kroppsøvningsfaget innenfor en moralsk-pedagogiske kontekst (Kirk, 2013; MacAllister, 2013). Disse innledende betraktninger leder frem til det overordnede forskningsspørsmålet for dette kapittelet, som er: *Hvordan reflekterer lærerspesialiststudenter i kroppsøving omkring sin yrkesprofesjon, sett i lys av aristotelisk dydsetikk?* I neste avsnitt gjøres det nærmere rede for aristotelisk dydsetikk.

## Teorigrunnlag

### Aristotelisk dydsetikk

*Selvrealisering – en teknisk, estetisk og moralsk personlig kvalitet*

Dydsetikken som etisk konsept er sentrert rundt «dyd» eller «dygd», på gresk «arete», som nøkkelbegrep. Arete er avledet av *aristos* (best) og *agathos* (god) (Sæle, 2017). Slik rommer begrepet flere betydninger og henspiller på det vi kan betegne som en teknisk, estetisk og moralsk kvalitet. Ferdighetsaspektet ved dyden ser vi komme språklig til uttrykk i vår norrøne kulturtradisjon hvor «dygd» oversettes med *å duge* (Caprona, 2013, s. 798). Aristoteles' dydsetikk var nær koblet til hans kunnskapssyn, hvor han opererte med flere kunnskapsbegreper som i forenklet form var begrepene «episteme» (teori) og «techne» (teknikk) – og «phronesis» (klokskap), som jeg kommer tilbake til.<sup>2</sup>

Et sentralt aspekt ved dydsetikken er at den ses på som en teleologisk etikk (gr. *telos*, mål). Det vil si at den har et klart (etisk) (ut)danningsmål i sikte. Målsettingen er at mennesket skal realisere seg selv og slik oppnå *det gode liv*. Mennesket ble sett på som uferdig kulturelt og moralsk fra fødselen

<sup>2</sup> For nærmere utdyping av begrepene, se Nussbaum (2001).



av, og gjennom sin utdanning og modning kunne det realisere sitt iboende (etiske) potensial og slik fremstå i pakt med sin natur og *virke på sitt beste*. Vi finner denne grunnbetydningen i ordet «excellence», et begrep som har flere konnotasjoner knyttet til seg, som dyktighet, kompetanse og profesjonalitet (Reid 2011, s. 2).

Dyd som selvrealiseringsprosjekt ser vi også komme språklig til uttrykk i det engelske begrepet «flourish» (blomstre), som henspiller på det å vokse, trives, mestre etc. På engelsk oversettes som regel det gode eller lykkelige liv nettopp med «human flourishing». Vi finner også denne betydningen av ordet innenfor det kroppsøvingsfaglige feltet (Sæle, 2013).

Den greske dydsetikken opererte som nevnt med det gode liv og lykke (gr. eudaimonia) som etisk danningsideal. Det gode liv er nær knyttet til (videre)foredling av ens evner og anlegg og til allmenne humane verdier. Moralske danning og dydsutvikling vil alltid skje innenfor de faglige, sosiale og etiske settinger som vi inngår i, og som utgjør deler av et større kultur- og samfunnsliv. MacIntyre (1985), som har revitalisert den aristoteliske dydsetikken, hevder at de kunnskaper, ferdigheter, normer og verdier vi tilegner oss, utvikles innenfor et gitt deltagende praksisfellesskap. Her vil skolen generelt og kroppsøvingsfaget spesielt være eksempler på slike praksisfellesskap.

## Forbilde, mimesis og klokskap

Sentralt i den antikke dydsetikken står imitasjonslæring (gr. mimesis) (Fosheim, 2013), hvor novisen (barnet/eleven) etterligner mesteren (den eldre/læreren). Her innehar den eldre en klar forbildefunksjon overfor den yngre. Det henger nært sammen med at barnet skulle tilegne seg de kunnskaper, ferdigheter, normer og verdier som lå nedfelt i samtidskulturen, og som den eldre var bærer av. Brunstad (2009) refererer til den greske veiledningstradisjonen hvor mentoren ble sett på som det beskyttende og dannende forbilde for barnet. Mentorens forse var besittelse av (livs)erfaring, og deri klokskap (gr. *phronesis*), eller *praktisk klokskap*. Klokskap er Aristoteles' kardinaldyd, som viser seg i form av klok dømmekraft i konkrete og krevende livssituasjoner (Aristoteles, 1999). Tett opp til klokskapen ligger også de tre klassiske moralske dydene om rettferdighet, mot og måtehold (Aristoteles, 1999).

## Metode

Materialet som analyseres i denne studien, består av skriftlige refleksjonsnotater, skrevet av erfarne kroppsøvingslærere som tar utdanningen *Lærerspesialist i kroppsøving*.

*Lærerspesialistutdanningen* er en faglig karrierevei for lærere med minst 60 studiepoeng og minst tre års undervisningspraksis i faget (Utdanningsdirektoratet, 2021). Denne studien inngår som en del av en følgeforskning på Lærerspesialistutdanningen i kroppsøvingsfaget som ble etablert i 2018, i regi av *Høgskulen på Vestlandet* (HVL).

Utvalget består av et av årskullene, det vil si 12 informanter, hvor alle deltar. Empirien består av credorefleksjoner som de skrev ved studiestart. Informantene underviser i kroppsøving på ungdomsskolen eller i kroppsøving og/eller idrettsfag i videregående skole. De blir kategorisert med tall og betegnelsen M for mann og K for kvinne (M1, K2, M3, K4, M5, M6, M7, M8, K9, M10, K11, M12).

Informantene har skrevet ned sine pedagogiske credotekster, det vil si med utgangspunkt i hva den enkelte «tror på og brenner for» i læreryrket. *Pedagogisk credo* (eng. Pedagogic Creed) som begrep stammer fra John Dewey (1897) og er blitt anvendt innenfor den sosialpedagogiske læretradisjon (Evans, 2008). I resepsjonen av begrepet er det blitt knyttet til den enkelte lærers pedagogiske grunnlagstenkning og profesjonstenkning, knyttet til sin yrkespraksis (Akshen & Sæle, 2014).<sup>3</sup> Man antar at det å sette ord på tanker om egen yrkespraksis igangsetter refleksive prosesser og bidrar til økt bevisstgjøring omkring ens profesjonsidentitet (Nygren & Blom, 2001; Johansson, 2012; Korthagen, 2004).

I forkant av datainnsamlingen ble informantene undervist i hva som kjennetegner et *pedagogisk credo*. Deretter skulle de skrive et refleksjonsnotat sentrert rundt noen hovedspørsmål, hvor dette kapittelet har sett nærmere på følgende:

- Hva har vært med å påvirke ditt studie/yrkesvalg og forme deg som fagperson?

3 I engelskspråklig faglitteratur brukes *pedagogic creed* ofte synonymt med *a teachers beliefs*, dvs. ens tro og verdier knyttet til læreryrket (Korthagen, 2004).

- Hva «brenner du for» som kroppsøvingslærer?
- Hva tenker du er dine sterkeste faglige kvaliteter som kroppsøvingslærer?

Tekstene ble levert på studieplattformen Canvas og består av totalt 32 sider tekst. Tekstene ble anonymiserte og nærlest opp mot nevnte hovedspørsmål som det ble søkt svar på (Smith, 2016). Det ble foretatt en tematisk, konvensjonell innholdsanalyse (Fauskanger og Mosvold, 2014), hvor meningsbærende utsagn i tekstmaterialet er blitt videre kategorisert og analysert på manuelt vis. Analysen følger et abduktivt analysemønster (Anker, 2020), hvor det veksles mellom en deduktiv og en induktiv analyse. Analysen er induktiv i den forstand at det er empirien som har vært retningsgivende for hvilke tema og kategorier som har utkrystallisert seg. Selv om nevnte spørsmål over legger noen føringer på hva en slik credotekst skal inneholde, er det samtidig svært åpent hva de faktisk skriver om. Analysen er også deduktiv i den forstand at jeg har analysert og fortolket tekstenes innhold i lys av en gitt teori (dydsetikk). Med egen fag- og forskerposisjon, hvor jeg har arbeidet med dyds/etiske konsepter, så jeg i nærlesingen av credotekstene at dydsetikken kunne tjene som et teoretisk rammeverk for analysen. Jeg kom da frem til tre hovedkategorier som utkrystalliserte seg i materialet: *forbilde*, *klokskap* og *verdier knyttet til det gode liv*. Av kapasitetshensyn er ikke den tredje kategorien tatt med i artikkelen, det vil si at funn knyttet til helse og livsmestring er utelatt i drøftelsen.

## Funn

I undersøkelsen om informantenes refleksjoner knyttet til sin yrkesprofesjon, sett i lys av dydsetikken, er det fokusert på kategoriene *forbilde* og *klokskap* i funnene.

### Forbilde

Under spørsmålskategorien «Hva har formet deg som fagperson?» ser vi flere eksempler på personer som har fremstått som en viktig støtte og et forbilde for informantene i valg av yrkesvei og formingen av deres yrkesidentitet som kroppsøvingslærer. M12 nevner sin svigerfar som sitt forbilde og den

som i størst grad har formet ham til å bli kroppsøvlingslærer. Farfaren jobbet på en yrkesfaglig skole og så det beste i elevene og var en svært godt likt lærer. K4 vektlegger oppveksten som avgjørende for sitt yrkesvalg. Hun har vokst opp med et aktivt idretts- og friluftsliv, som har formet henne til den lærerpersonligheten hun er i dag. I oppveksten har de nærmeste rundt henne støttet henne i hennes valg og latt henne få «prøve og feile».

M6 viser til sin bakgrunn som fotballtrener som avgjørende for sitt yrkesvalg. Gjennom trenerjobben ble han motivert til å jobbe med ungdom. Her fikk han oppleve idretts glede og erfaring med det å være aktiv og lykkes som kollektiv, noe som har formet ham som lærer og fagperson. Også hans lærerkolleger i faget er med å forme ham som lærer fordi de «brenner for faget». M5 peker på ulike trenere og pedagoger som har formet ham. Han har alltid vært idrettslig aktiv, noe som kjennetegner samtlige informanter. Han har lært av sine forbilder ferdigheter i flere idretter, noe som gjør at han kan vise «et godt øvingsbilde».

I tilknytning til spørsmålet «Hva tenker du er dine sterkeste faglige kvaliteter som kroppsøvlingslærer?», er det også noen informanter som ser på seg selv som forbilde for elevene. K11 ser på seg selv som et godt øvingsbilde og har «glede av å vise andre og gjøre andre gode». På samme måte ser K2 på seg selv som et forbilde som lærer og viser til tilbakemeldinger fra tidligere elever hvor hun har vært en lærer som de kunne stole på. Bare én informant (K9) nevner viktigheten av å også kunne bruke elever som gode øvingsbilder, og at det er aksept for at læreren ikke behersker enhver (idretts)ferdighet.

## Klokskap

*Klokskap* er en nøkkelkompetanse innenfor dydsetikken. I denne studien er klokskap som begrep lite eksplisitt nevnt. Flere nevner det implisitt i tilknytning til *refleksjonsevne*, knyttet til spørsmålet om hva de tenker er deres sterkeste faglige kvaliteter som kroppsøvlingslærer. K9 påpeker at lærerspesialiststudiet bidrar til at man «stopper opp underveis og reflekterer over egen praksis». Det gir mulighet til «å få avstand og se på meg selv som lærer». Hun har hver gang vendt tilbake til læreryrket og «muligens blitt litt klokere som lærer». M8 oppfatter seg som faglig sterk og god på refleksjon. Med det mener han at han «kan faget, læreplaner, og lovtekster», og legger til at han «reflekterer mye om kroppsøvingen både i faget, timene og i kollegiet». Han

utdyper klokskap som å gjelde god evne til å planlegge og ha struktur på timene, for å få mest mulig effektive timer og gjøre dem forutsigbare.

## Drøftelse

### Forbilde, mimesis og klokskap

Det er tidligere vist til at forbildefunksjonen står sentralt innenfor den aristoteliske dyds- og danningstradisjonen. Den yngre skulle lære av de eldre gjennom «kopiering» og sammenligning (jf. mimesis), fordi den eldre med mer (livs)erfaring satt inne med klokskap (phronesis) som skulle traderes videre til neste generasjon.

Vi har vist til at informantene har erfaringer fra egen deltagelse i organisert idrett og fra trenere de har hatt i oppveksten, som har vært et viktig forbilde og inspirasjonskilde for deres seinere yrkesvalg. I tillegg er det én informant som viser til erfaringer fra det å ha vært trener selv. Det er stor sannsynlighet for at informantenes forbilder har hatt en (dyds)etisk betydning for informantene, selv om dette ikke blir nærmere presisert og utdypet av dem. Samtidig er hovedbildet i funnene det å beherske et godt (teknisk) øvingsbilde overfor elevene, som de ser på som den viktigste forbildefunksjonen som kroppsløvlærere, og som de knytter an til sin yrkesprofesjon. Unntaksvis er det noen få som nevner at de kan bruke elever som gode øvingsbilder, og at det er aksept for at læreren ikke behersker enhver (idretts)ferdighet.

Det er med andre ord først og fremst den tekniske kompetansen (jf. *techne*-begrepet) som løftes frem hos lærerne, og ikke det som rommer de mer etiske sider ved dydsetikken. Det viser at flere synes å skrive sin lærerrolle inn i en tradisjonell idrettsdiskurs hvor de fremtrer som instruktører/trenere, og hvor formålet er at elevene skal bli flinke i idretter (Kirk, 2010; Säfvenbom, 2010; Moen & Green, 2014). I læreplanen for kroppsløving (LK20) står det at idretter, som del av vår norske kulturtradisjon, fortsatt skal formidles i kroppsløvingfaget, men samtidig skal idretts- og prestasjonsaspektet i faget tones ned (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Lyngstad (2021) knytter klokskap opp til lærerens forbildefunksjon, til det han kaller lærerens *pedagogiske kraft*, som uttrykk for at læreren har gitte kompetanser som kan overføres eller smittes over på eleven/e. Her bru-

kes formuleringen *idrettslig forbilde* for å understreke at læreren besitter en idrettslig fagkompetanse som formidles i undervisningen, og som kan virke positivt inn på elevenes læring ved at de verdsetter og tar til seg denne kompetansen (Lyngstad, 2021, s. 31). I en aristotelisk kunnskapstradisjon vil en slik teknisk idrettsbeherskelse plasseres innenfor de tidligere nevnte kunnskapsformene *episteme* og *techne*, som omhandler den teoretiske kunnskapen om *hva* elevene skal beherske, og hvordan den teknisk skal utføres (Sæle, 2017). Det er de idrettslige ferdighetene hos læreren som står i fokus, og hvordan disse kan kopieres av elevene. Det er en veiledningstradisjon som kan minne om mester-svenn-modellen, som også er blitt brukt i en idrettspedagogisk kontekst (Johansen, 2009), og som har røtter tilbake til dydsetikken med sin imitasjonslære og mentorordning (Brunstad, 2009).

Vi har sett at øving og mestring står sentralt i funnene. Det er poengtert at dydene bare kan erverves gjennom praktisk øving (Aristoteles, 1999, s. 23), og at gjentakende øvelse bidrar til at vi *mestrer* noe. Det er ensbetydende med at vi etablerer nye (gode) vanemønstre (Aristoteles, 1999, s. 23). Lærere med gode (idretts)ferdigheter vil kunne fremstå som trygge og sterke lærerpersonligheter overfor elevene. Men det å ikle seg ekspertrollen som lærer kan også bidra til å skape distanse til de elevene som sliter ferdighetsmessig i faget. Slike lærere kan også støtte opp under en lærerstyrt undervisningsform og et lærerbestemt faginnhold som kan bidra til mistriivsel og manglende autonomi hos elevene, og hvor de ikke kommer godt overens med læreren (Tangen & Nordahl, 2019).

I våre funn er det vist til at mestring forutsetter at det gis rom for «prøving og feiling», og at det er viktig å dempe et prestasjonsorientert læringsklima til fordel for et mestringsorientert (Ommundsen & Kvalø, 2007). Det er samtidig ingen av informantene som poengterer at en lærers forbildefunksjon også kan være at man til tider gir slipp på kontroll. En lærer, som i likhet med elevene, våger å vise seg sårbar, vil kunne fremstå som en autentisk, profesjonell lærer (Dale, 1997; Laursen, 2004).

Et gjennomgående trekk er altså at forbildefunksjonen til lærerne er knyttet til tekniske ferdigheter, mens det å fremstå som et klokt og moralsk forbilde (i vid forstand) ikke nevnes. Det skjer til tross for at phronesis er blitt oppfattet som et nøkkelbegrep i en lærers profesjonalitet (Hargreaves & Fullan, 2012) og i kroppsøvlingslæreres profesjonelle virke (Sæle, 2013, 2017; Lyngstad et al., 2021). Phronesis er også blitt anvendt i betydningen

«å kunne besinne seg» (Sæle, 2013, 2017), som berører dyden *måtehold* / *den gyldne middelvei* hos Aristoteles. Her oppfattes phronesis som en avgjørende kvalitet når man «går opp i spillet» og blir følelsemessig «revet med», i en estetisk, transcendent virksomhet (Gadamer, 2012).

Det særegne med den aristoteliske dyden phronesis er at den utgjør både en intellektuell og en moralsk dyd. Det intellektuelle vises ved at den kloke innehar evne til refleksivitet, ikke minst evne til selvrefleksjon som lærer (Klemp, 2013).<sup>4</sup> Klemp viser tilbake til Schöns (1991) nøkkelbegrep om *den reflekterte praktiker*, et begrep som også er blitt knyttet til den kloke kroppsøvingslærer som besitter phronesis (Standal & Moe, 2013). Den reflekterte praktiker kjennetegner den autonome lærer som evner å foreta gode vurderinger før, under og etter undervisningen. Standal og Moe (2013) viser til at begrepet *reflektert praktiker* er blitt tolket og anvendt ulikt i kroppsøvfaget, og skiller mellom *den tekniske*, *den praktiske* og *den politisk-etiske reflekterte*. Den siste dimensjonen er også fraværende i våre funn.

MacAllister (2013) drøfter kroppsøvfaget i lys av at elevene skal bli *physically educated persons*, det vil si en danningstenkning som rommer en praktisk kunnskap. Her drøfter han den praktiske kunnskapen med referanse til blant annet Aristoteles, hvor den rommer phronesis som uttrykk for både en intellektuell og en moralsk dannelseskvalitet. Jones (2017) drøfter også konseptet phronesis, sammen med konseptet *care* (Noddings, 2003), hvor begge er uttrykk for et større ethos eller verdsett, hvor både selvrefleksjon og omsorg for andre vektlegges, og som er etiske kvaliteter som kan utvikles hos elevene i idrett/kroppsøving.

Van Manen gir eksplisitt uttrykk for læreres etiske plikt overfor elevene i sin utarbeidelse av begrepet *pedagogisk takt* (1993).<sup>5</sup> I sin ideologiske legitimering for det pedagogiske taktbegrepet viser han nettopp tilbake til den dydsetiske tradisjonen, hvor han skriver at virkelig læring er det som skjer når de kunnskaper, verdier og ferdigheter vi tilegner oss, har noe å gjøre med det mennesket vi er i ferd med å bli (1993, s. 170). Han understreker at den

4 Klemp viser til at ordet stammer fra det latinske *reflectere*, hvor *re* betyr tilbake og *flectere* betyr «å bøye, krumme», en betydning hentet fra fysikkens verden, hvor lys- eller lydbølger møter et annet stoff eller en grenseflate (Klemp, 2013, s. 43).

5 Etymologisk stammer *takt* fra det engelske *tact*, *tactile* og *touch*, som oversettes med *å berøre* og *ta i* (van Manen, 1993, s. 114).

gode lærer «setter spor etter seg», og knytter det opp til det greske ordet *kharakter*.<sup>6</sup>

Van Manen (1993) skiller prinsipielt mellom *takt* og *taktikk*, hvor *takt* oppfattes som en etisk kvalitet hos en lærer som hen viser i sitt møte med eleven(e), og som omhandler det å være *omtenksom*, *fintfølende* og *hensynsfull*. *Taktikk*, derimot, er uttrykk for noe mer kausalt, og undervisningens *taktikk* vil da dreie seg om de strategier, metoder, regler, mål og midler som en lærer tar i bruk i form av gitte planer, scenarier, disposisjoner, tidsplaner eller mønstre (1993, s. 114). Den *taktfulle*, derimot, går «aktivt og handlende inn i situasjonen – følelsesmessig, responderende oppmerksomt» (1993, s. 111). En *taktfull* handling er derfor alltid uttrykk for en kroppslig, estetisk og situert virksomhet. Vi har sett at informant M8 synes å legge en slik *taktisk* kvalitet til grunn for sin oppfatning av å være en reflektert og klok lærer overfor elevene idet han oppfatter klokskap som å gjelde evne til å planlegge og ha god struktur på timene.

Van Manen, i likhet med Gilje (2017), er bevisst på at undervisningssituasjonene ofte er komplekse og skiftende, noe som vil gjøre det ekstra krevende å foreta løpende vurderinger og valg for den enkelte lærer. Det skyldes at enhver undervisning vil inneha et moment av det kontingente (tilfeldige). Det er derfor også umulig å redusere pedagogisk *takt* til et sett av teknikker eller ferdigheter. Her kommer også *phronesis* inn i bildet, som i en utdanningskontekst ofte er knyttet til lærerens *profesjonelle skjønn* (Sæle, 2017). Å ha utviklet klokskap som kroppsovingslærer vil være avgjørende i en skolehverdag hvor «ting plutselig skjer» uten at man er forberedt.<sup>7</sup> Klokskap vil da også innebære en evne til å tre tilbake og ta innover seg elevens virke. Klokskap som en nødvendig lærerkvalitet knyttet opp til det komplekse og kontingente aspektet ved kroppsovingsundervisningen er det derimot ingen av informantene som reflekterer omkring.

6 Han (1993) viser til at begrepet betegner et redskap som brukes til å risse spor i gjenstander, og overfører det på mennesker som «det settes spor i». Ens karakter viser seg også som en helhetlig kompetanse, et uttrykk for en persons måte «å være, handle og snakke på».

7 Det vises til det greske begrepet *tuché* (Sæle, 2013, 2017), som kan oversettes med *skjebne*, og som henspiller på at i læreryrket/kroppsovingsfaget, som ellers i livet, så skjer det uforutsette hendelser som vi ikke kan forhåndsprekikere.



## Konklusjon

På spørsmålet hvordan lærerspesialiststudenter i kroppsoving reflekterer omkring sin yrkesprofesjon, sett i lys av aristotelisk dydsetikk, er klokskap og forbilde områder som særlig tematiseres. Det er flere som peker på viktigheten av «å se elevene» og at de prøver å fremstå som forbilledlig overfor elevene, men uten at dette utdypes nærmere. Flere av informantene selv har møtt forbilledlige personer som har hatt innflytelse på deres fagutvikling og profesjonsdanning. *Klokskap* som begrep blir lite eksplisitt nevnt i funnene. Flere viser til klokskap på indirekte vis ved at de oppfatter *refleksjonsevne* som en viktig lærerkvalitet og profesjonskompetanse. Hovedfokuset er rettet mot det å mestre fysiske og idrettslige ferdigheter, noe som synes å bekrefte at faget står innenfor en tydelig idrettsdiskurs. De synes derimot å være lite bevisst på klokskap i betydningen å anvende sitt profesjonelle skjønn (i vid forstand), som en nødvendig profesjonskvalitet i møte med en kompleks yrkeshverdag hvor ikke alt kan planlegges.

## Referanser

- Akslen, Å.N. & Sæle, O. (2014). Pedagogic creed: A formation pathway for preschool teacher students. *Educational Practice and Theory*, 36(1), 43–55. <https://doi.org/10.7459/ept/36.1.04>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Aristoteles (1999). *Den nikomakiske etikk*. Bokklubben Dagens Bøker.
- Asheim, I. (1997). *Hva betyr holdninger?: Studier i dydsetikk*. Tano Aschehoug.
- Brunstad, P.O. (2009). *Klokt lederskap: Mellom dyder og dødssynder*. Gyldendal Akademisk.
- Caprona, Y.D. (2013). *Norsk etymologisk ordbok*. Kagge forlag.
- Dale, E.L. (1997). *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Cappelen akademisk forlag.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *School Journal*, 54, 77–80. <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>
- Evans, R.W. (2008). Pedagogic creed as foundation: An approach to teaching social studies methods. *Social Studies*, 99(2), 57–59. <https://doi.org/10.3200/tss.99.2.57-60>
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61(5–6), 778–796. <https://doi.org/10.1177/0011392113479316>
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 127–139. <https://doi.org/10.18261/issn1504-2987-2014-02-07>
- Fossheim, J.H. (2013). Platon og Aristoteles om dannelse. I I.S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 67–81). Gyldendal Norsk Forlag.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax Forlag.
- Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. I S. Mausestagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonsutøvelse* (s. 21–33). Universitetsforlaget.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. Teachers College, Comumbia University.
- Johansen, B. (2009). Mesterlære i idrettspedagogikk – gammel vin i nye flasker? I B. Johansen, R. Høigaard & J. Fjeld (Red.), *Nyere perspektiver innen idrett og idrettspedagogikk* (s. 79–92). Høyskoleforlaget.
- Jones, C. (2017). Care and phronesis in teaching and coaching: Dealing with personality disorder. *Sport, Education and Society*, 22(2), 214–229. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1015976>
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973–986. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352>
- Klemp, T. (2013). Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 36, 42–58. <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i1.20957>

- Korthagen, F.A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Lauritzen, Å., Fretland, R., Fosøy, J. & Leirhaug, P.E. (2019). Oppfatninger og praktisering av fair play i kroppsøving. *Acta didactica*, 13(1), 1–16. <https://doi.org/10.5617/adno.4897>
- Laursen, F.P. (2004). *Den autentiske læreren: Bli en god og effektiv lærer – hvis du vil*. Gyldendal Akademisk.
- Lyngstad, I., Bjerke, Ø. & Lagestad, P. (2020). Phronesis, praxis and autotelic acts in physical education teaching. *Sport, Education and Society*, 25(6), 631–642. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1629898>
- Lyngstad, L. (2021). Profesjonskunnskap i kroppsøving. I K. Skjesol & I. Lyngstad (Red.), *Kroppsøving, læreren og eleven. Pedagogiske emner og forskningsinnsikter* (s. 19–38). Fagbokforlaget.
- Løndal, K., Borgen, J.S., Moen, K.M., Hallås, B.O. & Gjølme, E.G. (2021). Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget kroppsøving i perioden 2010–2019. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(3). <https://doi.org/10.23865/jased.v5.3100>
- MacAllister, J. (2013). The «physically educated» person: Physical education in the philosophy of Reid, Peters and Aristotle. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 908–920. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785353>
- McIntosh, P. (1979). *Fair play. Ethics in sport and education*. Heinemann.
- MacIntyre, A. (1985). *After virtue. A study in moral theory*. Duckworth.
- Moen, K.M. & Green, K. (2014). Neither shaking nor stirring: A case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education & Society*, 19(4), 415–434. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.670114>
- Noddings, N. (2003). Why care about caring? I N. Noddings (Red.), *Caring: A feminine approach to ethics and moral education* (s. 7–29). University of California Press.
- Nussbaum, M. (2001). *The fragility of goodness. Luck and ethics in Greek tragedy and philosophy*. Cambridge University Press.
- Ommundsen, Y. & Kvalø, S.E. (2007). Autonomy – mastery, supportive or performance focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 385–413. <https://doi.org/10.1080/00313830701485551>
- Reid, H.L. (2011). *Athletic and philosophy in the ancient world: Contests of virtue*. Routledge.
- Schjetne, E., Afdal, H., Johannesen, N., Anker, T. & Afdal, G. (2017). Læreres profesjonsetikk i fokus. *Prismet*, 2. <https://doi.org/10.5617/pri.4502>
- Schön, D.A. (1991). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Avebury.
- Sheridan, S. (2003). Conceptualising «fair play»: A review of the literature. *European Physical Education Review*, 9(2), 163–184. <https://doi.org/10.1177/1356336x03009002003>

- Smith, B.H. (2016). What was «close reading»? A century of method in literary studies. *Minnesota Review*, 87, 57–75.
- Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse – og det gode liv. I K. Stiensholt & K.P. Gurholt (Red.), *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 155–176). Tapir Akademiske forlag.
- Sæle, O.O. (2013). Fair play i kroppsøvingfaget i lys av aristotelisk dydsetikk. *Etikk i praksis. Nordic Journal of Applied Ethics*, 7(1), 88–104. <https://doi.org/10.5324/eip.v7i1.1792>
- Sæle, O.O. (2017). *Danningsperspektiver på kroppsøvingfaget*. Fagbokforlaget.
- Tangen, S. & Nordahl, H.B. (2019). Interessebasert kroppsøving. *Acta Didactica Norge*, 13(3). <https://doi.org/10.5617/adno.4812>
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Læreplan i kroppsøving*. <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del--verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2021). *Lærerspesialistutdanning*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larerspesialister/larerspesialistutdanning/>
- Utdanningsforbundet (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- Van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtenkhet*. Caspar forlag og Kursvirksomhet AS.

Dahle, M.S. (2023). Verdier i tweens' mediehverdag som ressurs i KRLE – med case fra YouTube, TikTok og NRK Super. I I.M. Thorjussen & U.S. Goth (red.), *Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv* (s. 181–196). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa211011>

11

# Verdier i tweens' mediehverdag som ressurs i KRLE

## *Case fra YouTube, TikTok og NRK Super*

Margunn Serigstad Dahle, NLA Høgskolen

## Innledning

En stadig større del av innholdet i KRLE-faget kan i dag knyttes til massemedier og populærkultur. (Toft, 2021, s. 195)

Mediehverdagen er selve hverdagen for barn og unge. Livet på digitale plattformer er en integrert del av hvordan de opplever seg selv og verden. Her møter de et mangfold av fortellinger og verdier, og her møter de hverandre og andre. Plattformene fungerer dermed som arenaer for intendert så vel som uintendert læring, sosialisering og danning.

For tweens (8–12-åringer) dominerer de sosiale mediene. TikTok, Snapchat og YouTube er særlig populære (Medietilsynet, 2020). NRK Super, som tilbys på ulike plattformer og har høyere strømmetall enn Netflix for tilsvarende aldersgruppe, er også sentral. Denne medialiserte hverdagen, der tweens er både mottakere og produsenter av mediebudskap (Gentikow, 2009; Schwebs et al., 2020), byr på muligheter så vel som utfordringer.

Dette speiles på ulike måter i Fagfornyelsen, blant annet ved at digital dømmekraft og digitale ferdigheter vektlegges i alle fag. I KRLE, som er «et sentralt fag for å forstå seg selv, andre og verden rundt seg» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2), og der læreplanen fremhever utforskning av eksistensielle spørsmål og svar knyttet til mening, personlig identitet og virkelighetsbilde, er mediens rolle som sosialiseringssagent når det gjelder verdier, holdninger og levemåte (Lövheim, 2012 og Vettenranta & Frantzen, 2012), særlig relevant.

Medieanalyser viser at når det gjelder idealet om 'det gode liv' og opplevelse av egenverd, er følgende verdier fremtredende: å ta seg godt ut, å være rik, å prestere noe andre ser / være «en ener», å ha gode venner og ha det gøy, å oppleve mest mulig, å få dekket behovene sine – særlig de seksuelle, å bestemme selv hva som er godt og rett, og å tro på det en vil (se Dahle & Dahle, 2018, s. 233).

Medienes verdimangfold gir mange muligheter for didaktisk bruk, men dette synes fraværende i forskningslitteraturen. I den grad populærkulturen brukes som læringsressurs i KRLE og Religion og etikk, er fokus primært på fremstillinger av religion og religiøsitet, ofte med fiksjonsfilm som utgangspunkt (se bl.a. Kjærstad, 2021; Toft, 2020; Undheim, 2020).

Med tanke på KRLE-lærerens rolle som «fagperson og oppdrager» (Hansen & Schjetne, 2021, s. 97), er det altså potensial for større bredde både i faglig tematikk og didaktisk bruk av populærkulturen. Fagstoffet i KRLE gir blant annet «mange anledninger til å drøfte spørsmål om verdier og holdninger» (Hansen & Schjetne, 2021, s. 98), ikke minst relatert til personlig identitet. Her er mediefortellinger også aktuelle som lærerressurs for økt forståelse av verdimangfoldet i tweens' mediehverdag. Disse aspektene illustrerer viktigheten av et mediepedagogisk perspektiv i KRLE-faget.

På denne bakgrunn retter studien fokus mot verdier i populære mediefortellinger for tweens og hvordan dette kan være både lærer- og læringsres-

surs i KRLE-faget. Jeg anvender aktuelle case fra YouTube, TikTok og NRK Super og utforsker følgende to forskningsspørsmål:

- Hvilke verdier relatert til personlig identitet fremstår som typiske i materialet fra de valgte mediefortellingene?
- På hvilke måter kan denne innsikten være en lærer- og læringsressurs for KRLE som kunnskaps- og danningsfag på mellomtrinnet?

## Tverrfaglig tilnærming

Studien har et tverrfaglig teorigrunnlag, med perspektiver fra livssynsteori og KRLE-didaktikk samt mediepedagogikk.

### Perspektiver fra livssynsteori

Studiens forståelse av verdier er forankret i Per Magne Aadnanes' livssynsterminologi (1999 og 2012). Sammen med menneskesyn og virkelighetsoppfatning utgjør verdiene innholdet i ethvert livssyn (1999, s. 205). Aadnanes understreker at dette samsvarer med hvordan Anders Jeffner innholdsbestemmer «livsåskådning». I egen forskning har jeg introdusert tro, forstått som tillit og forankring av mening, som et supplerende fjerde innholdsmoment, med inspirasjon fra John Nome, Axel Smith, Peder Gravem og James Sire (Dahle & Hinderaker, 2020, s. 162).

Selv om verdibegrepets allmennmoralske betydningsomfang er vidt (Asheim, 2005, s. 44), betegner verdi i livssynsterminologisk forstand noe «ikke-materielt». Slik forstått har enhver verdi med livsideal og etisk rettesnor å gjøre (Aadnanes, 1999, s. 204) og angår det en verdsetter som godt, rett og vakkert (Aadnanes, 2012, s. 22). Verdiene er dermed avgjørende for opplevelsen av egenverd og personlig identitet.

Ut fra en stipulativ definisjon forstås livssyn som mer og mindre helhetlige svar på de eksistensielle livsspørsmålene (Aadnanes, 2012, s. 15). Livssynsteorien vektlegger at alle mennesker har et livssyn, reflektert eller ureflektert, og at alle tekster har spor av livssyn, enten forfatteren er bevisst på det eller ikke. Livssynsbegrepet rommer både sekulære og religiøse perspektiver (Dahle & Hinderaker, 2020, s. 161) og brukes både om individu-

elle overbevisninger og kollektive tradisjoner og trender. Det er en dynamisk relasjon mellom den personlige livssynsdanningen og livssynsmangfoldet i den sosiokulturelle konteksten, ikke minst slik det kommer til uttrykk i populærkulturen. Aadnanes understreker viktigheten av «at ein heile tida held fast på ei hermeneutisk tilnærming, der ein er maksimalt merksam både på den allmenne kulturelle konteksten og dei rammevilkåra for livssynsdanning som synest å gjelda for unge menneske i dag» (Aadnanes, 2011, s. 112). Livsynsmangfold og individualisme er her vesentlige kjennetegn (Sødal, 2021).

Livssynsdanningen er nært knyttet til utviklingen av personlig identitet. Vektleggingen av jeg-du-relasjonen er særlig sentral her, med grunntemaene tillit og tilhørighet, likeså «det kulturelle fellesskapets tradisjonsformidling med hensyn til livssyn, verdibevissthet o.l.», med livstydning og verdiforpliktelse som grunntema (Engedal, 1996, s. 119).

I min forskning knyttet til livssynsdanning og identitetsutvikling i en medialisert kultur har jeg tatt utgangspunkt i ungdomsforskeren David Howells tilnæringsmåte (Dahle, 2002; Dahle & Kro, 2018). Gjennom observasjon av unges livspraksis, identifiserer Howell «four key foci around which young people construct their worldview ...: their response to themselves, ... their friends, ... their world and ... that which is beyond all of these, the divine» (Howell, 2002, s. 133). I samsvar med Howell formulerte jeg kategoriene *forholdet til seg selv og sine*, *forholdet til autoriteter og samfunn* og *forholdet til 'det bortenfor'* da jeg utviklet mitt analyseverktøy. Når fokuset i denne studien er på verdier relatert til personlig identitet, er kategorien *forholdet til seg selv og sine* aktuell, med følgende underkategorier: *forholdet til familie og venner*, *forholdet til kjærlighet og sex* og *forholdet til 'det ytre'*<sup>1</sup>.

## Perspektiver fra KRLE-didaktikk og mediepedagogikk

I denne studien forstås fagdidaktikk som «... alle de refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisning i dette faget, som kan gi økt kunnskap om fagets beskaffenhet, om fagets legitimering og økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles» (Lorentzen et al., 1998, s. 7). Medi-

---

1 'Det ytre' innbefatter utseende, fremtoning og image.



enes verdiformidling ses her som en vesentlig del av elevens forutsetninger. Implisitt ligger den livssynsteoretiske innsikten at alle tekster formidler verdier.

Videre bidrar perspektiver fra mediepedagogikken til utvikling av KRLE-didaktikken, med «stadig refleksjon over sammenhengen mellom barn, unge og medier» og med arbeidet «om og med medier som læreprosess, og om mediene som læremidler» (Hardersen, 2016, s. 98). Når KRLE-faget har som intensjon at «elevene både skal kunne noe og forstå det for sin egen del» (Fuglseth & Skrefsrud, 2021, s. 15), er mediepedagogikkens vektlegging av mediers betydning for barns identitetsdanning og sosiale fellesskap vesentlig (Hardersen, 2016).

KRLE-fagets allmenne danningfunksjon betyr videre at faget skal underbygge visse verdier og vektlegge kulturarv og dialog. Samtidig skal verdispørsmål behandles på bakgrunn av kunnskap om, og utforskning av, religiøse og filosofiske tradisjoner og ideer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Her kan verdimangfoldet i mediefortellingene være en vesentlig læringsressurs. «Den filosofiske samtalen» (Børresen, 2021, s. 155ff) og «Tren tanken» (Fuglseth, 2021b, s. 167ff) er eksempler på aktuelle metoder.

I møte med studiens forskningsspørsmål er vektleggingen av at KRLE skal gi elevene bevissthet om menneskeverdet som grunnleggende verdi, vesentlig. Det samme gjelder understrekingen av at elevene her skal bli kjent med verdier som nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, og at faget skal legge til rette for gjensidig respekt og toleranse.

Studiens tverrfaglige tilnærming bidrar dermed til en styrking av det mediepedagogiske perspektivet innenfor KRLE-didaktikken både når det gjelder kunnskapsformidling og danning.

## Metode og case

Med livssynsteori som utgangspunkt er det foretatt en kvalitativ tekstanalyse av utvalgte case. I det følgende beskrives metoden, utvalget, kategoriseringen og casene.

## Metode

I studien er det gjort en kvalitativ innholdsanalyse av utvalgte medietekster (Schwebs et al., 2007, s. 57ff) fra YouTube, TikTok og NRK Super. Det synes ikke å foreligge tidligere forskning verken på de aktuelle tekstene fra de to nettplattformene for opplasting, visning og deling av videoer eller fra allmennkringkasteren for barn. Implisitt i analysen ligger det utvidede tekstbegrepet, der 'tekst' brukes om alt som formidler mening, både skrift, tale, bilder og ulike kombinasjonsformer.

De fem mest populære videoene fra YouTube-kanalen *Victor Sothberg* i 2021 er valgt, ut fra antall visninger, likerklikk og kommentarer (per 03.02.2022). Videre er de tre mest populære videoene på TikTok-kanalen *notleahhhbeauty* fra august 2021 til januar 2022 (per 26.01.2022) valgt, ut fra samme kriterier. Videoenes kommentarfelt er del av materialet fra begge. Fokus ligger på de 100 første kommentarene i materialet fra YouTube og de 50 første fra TikTok, men jeg skaffet oversikt over hele kommentarfeltene.

Fra NRK Super er fem episoder fra dramaserien *Klassen* (2019–) valgt, ut fra kriteriet mest sette episode i hver av de fire sesongene via strømming på NRK.no, på bakgrunn av statistikk fra NRK Analyse (01.02.2022). Sesongpremierene har høyest seertall med unntak av sesong 1, der episode 2 er mest strømmet. Her er imidlertid første episode valgt i tillegg på grunn av det vesentlige førsteinntrykket. Det foreligger ikke kommentarfelt for *Klassen*.

Objektet for innholdsanalysen er den observerbare livspraksisen ('det som blir sagt og gjort'). Innholdsanalysen er deduktiv, med forankring i livssynsteori (Dahle & Hinderaker, 2020). Fokus for analysen er livssynets verdinivå relatert til personlig identitet (Engedal, 1996).

For å kunne identifisere aktuelle verdier observeres livspraksisen ut fra hovedkategorien *forholdet til seg selv og sine*, med underkategoriene *forholdet til familie og venner*, *forholdet til kjærlighet og sex* og *forholdet til 'det ytre'*, i tråd med tidligere nevnte forskning (bl.a. Dahle, 2002; Dahle & Kro, 2018, 2020).

Datamaterialet er resultat av nedskrevet observasjon av 'det som blir sagt og gjort' i forhold til disse underkategoriene i de tretten videoene og ut fra skjermbilder av kommentarfeltene fra YouTube og TikTok.<sup>2</sup>

---

2 En takk til studentene Miriam Kirkholm og Ingveig Reilstad for bistand med innhenting av datamateriale.

## Case

### *Fem videoer fra YouTube-kanalen 'Victor Sotberg'*<sup>3</sup>

Victor Sotberg (f. 1991) er en av Norges mest populære youtubere, med 142 000 følgere og over 70 millioner visninger per april 2022. Victor er kjent fra NRK Super, blant annet som programleder på FlippKlipp (2018–2022). Han har deltatt i flere underholdningsprogrammer, er programleder i *Alle mot 1* (NRK1, 2022) og kom til finalen i lesekonkurransen *Bokslukerprisen* for mellomtrinnet (21.04.2022) med *Bare Victor* (Gyldendal, 2020).

Kanalen *Victor Sotberg* (2019–) har fokus på gamingvideoer som ofte strømmes direkte, slik at følgerne kan chatte med Victor og hverandre. Fire av de fem valgte videoene har dette fokuset. *Netherprinsen 24 timer* (13.06.2021) troner øverst med 186 000 visninger, 3900 likerklipp og 458 kommentarer (per 03.02.2022). Gamingvideoen ble strømmet live, og chatten er inkludert i opptaket. De neste tre er også gamingvideoer: *Hvem kan redde Netherprinsen?* (21.04.2021), *Victor spiller Among Us med Randulle og Dennis* (27.01.2021) og *A Way Out, episode 1* (09.03.2021). I materialets siste video ser Victor tilbake på premierevideoen på sin engelskspråklige kanal *Weird Norwegian* (2014–2018), kalt *Reagerer på min første video på YouTube! \*CRINGE\**.

### *Tre videoer fra TikTok-kanalen 'notleahhhbeauty'*<sup>4</sup>

Leah Isodora Behn (f. 2005), som driver TikTok-kanalen *notleahhhbeauty*, har per april 2022 rundt 179 000 følgere på Instagram og TikTok, og kanalen har flere millioner visninger. Kongeparets barnebarn står i rampelyset som influenser, særlig om sminke og skjønnhet. På Vixen Awards i oktober 2021 ble hun *Årets Influencer Beauty* og fikk i ettertid kontrakt med influenserbyrået Kontent.

Tematikk rundt sminke og mote er da også sentral på TikTok-kanalen, men i datamaterialet har kun *First day of school* (16.08.2021) dette fokuset. Videoen på 35 sekunder er sett av 9,6 millioner, har 2,2 millioner likerklipp og 9689 kommentarer. Den neste TikTok-en på lista dreier seg om youtuberen *Jules LeBlanc* (04.11.2021), mens *2019* (30.12.2021) peker tilbake til tragedien da Leah Isodora mistet sin pappa.

3 Se <https://www.youtube.com/c/WeirdNorwegian>.

4 Se <https://www.tiktok.com/@notleahhhbeauty>.

### Fem episoder fra NRK Super-serien 'Klassen'<sup>5</sup>

Dramaserien *Klassen* (2019–) er per 11.04.2022 i fjerde sesong og har strukket seg over 233 episoder à 10 minutter. En har dermed kunnet følge Amalie, Philip, Joffe, Noah, Adrian, Lily, Madelen, Olivia og resten av klassen gjennom skoledagen fra de begynte i 8. til de nå går i 10. klasse. NRK Analyse opplyser i e-post (11.04.2022) at serien er den mest populære på NRK Super så langt i 2022, etter småbarnserien *Paw Patrol*.

Siden de to første episodene i materialet, *Ny i klassen* og *Gruppebildet* (begge 05.09.19), åpner dramaserien, introduseres her arena og hovedpersoner med et første innblikk i relasjoner og refleksjoner. De neste tre mest strømmede episodene gir et ytterligere innblikk i klassens liv: *Nødt eller sannhet?* (06.03.20) fra sesong 2, *Drama første skoledag* (29.09.20) fra sesong 3 og *Første prankdag* (25.08.21) fra sesong 4. Seertallene på de fem episodene varierer mellom 737 000 og 219 000, men mange ser *Klassen* i fellesskap, for eksempel i storefri.<sup>6</sup>

## Analyse og funn

Her presenteres en analyse av casene samt en systematisering av funnene, som svar på det første forskningsspørsmålet.

### Analyse av medietekstene

Nedenfor sammenfattes den observerbare livspraksisen i hver av de tre casene ut fra underkategoriene *forholdet til familie og venner*, *forholdet til kjærlighet og sex* og *forholdet til 'det ytre'*, som grunnlag for å kunne identifisere verdier relatert til personlig identitet.

<sup>5</sup> Se <https://tv.nrk.no/serie/klassen> og <https://nrksuper.no/serie/klassen>

<sup>6</sup> Basert på generelt inntrykk samt lærerstudent Ingveig Reilstads (NLA Høgskolen) observasjon i praksis på mellomtrinnet ved Midstuen skole, Oslo, høsten '21 og våren '22, og som vikar på mellomtrinnet ved Finnøy Sentralskole våren '21, samt på Lovisenlund og Fagerholt i Kristiansand høsten '19.

Victor Sotberg

Videoen *Netherprinsen 24 timer* er illustrerende for YouTube-kanalen. Fra første anslag skapes vi-følelse, med «hei dokk» og «kordan e stemninga» rett i kamera, før Victor henvender seg til chatten med respons på utsagnet «long time, no see». Ut fra *forholdet til familie og venner* framstår fellesskap og å se og bli sett av andre umiddelbart som sentrale verdier. Disse følges opp av åpenhet og inkludering, samt genuin interesse og omsorg for andre i neste kommentar, der Victor i respons til et innlegg med prideflagg ønsker alle en fin pridemåned. Youtuberen viser de samme holdningene i selve gamingen, både i denne og de andre tre gamingvideoene. Victor oppfordrer stadig til å være glad i den en er, ha selvspekt og respektere andre. I *Reagerer på min første video på YouTube!* \*CRINGE\* er dette tydelig når han aksepterer seg selv som usikker trettenåring ved lanseringen av kanalen *Weird Norwegian*.

Felles for chattefeldene er en rekke utsagn om Victor som forbilde. Ut fra *forholdet til 'det ytre'* identifiseres mye skryt for prestasjoner og utseende, men responsen på åpenheten og omsorgen dominerer. Ofte berøres temaene identitet og selvbilde direkte. Mange sier at Victor har holdt dem oppe i tider med mobbing og usikkerhet om egen identitet, ikke minst når det gjelder seksuell legning. Noen spør «Er du bifil?», og en sier «Victor, er du bi? Hvis du er, jeg er også». Underkategorien *forholdet til kjærlighet og sex* viser ærlighet som viktig i møte med usikkerhet om seksuell identitet. I casematerialet gir Victor gjentatte oppfordringer om å være tro mot seg selv, uten å være flau. Det samme understrekes ved de to punchlines #StayWeird og #Weirdos, der verdiene aksept, respekt og toleranse ligger implisitt.

notleahhhbeauty

De tre sistnevnte verdiene identifiseres også i materialet fra TikTok når det i kommentarfeltet til videoen *Jules Le Blanc* diskuteres om artisten og venninnen Jayden er kjæresten. Kommentaren «She's a 'girl in red' get it» (synonym for å være bifil eller homofil) har 10 300 likerklipp. Samtidig har Leah Isodora 2483 likerklipp på kommentaren «No, I agree» til utsagnet «She literally said that she wasn't». Influenseren presiserer at hun uansett verdsetter Jules høyt som artist og medmenneske.

I *First day of school* identifiseres særlig mange verdier ut fra *forholdet til 'det ytre'*. Med ringeklokka som anslag ser tiktokeren inn i kamera midt i tannpussen, gir V-tegnet og fortsetter prosedyren til hun sminket, frisert og

ferdig kledd forlater huset med skjelmsk mine, med siste strofe av «We're safe and sound» i bakgrunnen. Kombinasjonen av Leah Isodoras fremtoning, det musikalske uttrykket og sangtekstens budskap om at en er trygg fordi en blir tatt vare på, formidler fellesskap og omsorg som bærende verdier. Samtidig pekes det indirekte til betydningen et velpleid ytre har for selvfølelsen.

Kommentarer om influenserens utseende, klær og smykker dominerer, samtidig som mange uttrykker glede over å ikke «måtte» bruke mye tid foran speilet. På spørsmålet «Who gets dolled up to go to school?» svarer Leah Isodora: «It's Europe». Selv oppmuntrer hun følgerne med at ingen er perfekte: «Du er vakker uansett hva!». Verdiane likeverd og indre trygghet identifiseres her.

I videoen 2019 løftes *nære familierelasjoner* fram ut fra *forholdet til familie og venner*. Med tankefullt ansiktsuttrykk og «2019» på pannen lytter Leah Isodora til Bruno Mars og stemmer i «Can I just stay here? Spend the rest of my days here?». Pekeren til farens tragiske bortgang julen 2019 er tydelig. Viktigheten av familiebånd og vennskap identifiseres i chattefeltets mange oppmuntrende kommentarer om at pappaen ville ha vært veldig stolt av henne.

### *Klassen*

Episodene fra *Klassen* har gjennomgående fokus på vennskap og samhold. Underkategorien *forholdet til seg selv og sine* synliggjør verdier som omsorg, hjelpsomhet, ærlighet og trygghet. Samtidig er forelskelse en typisk kjerne til uro, misunnelse og misforståelser. Kjæreste er viktig, og det er mye fokus på å kysse, som i *Nødt eller sannhet?*, med kyssing av «hvem som helst». Ut fra *forholdet til kjærlighet og sex* synes utforsking av kjærlighetslivet viktig for selvbilde og selvfølelse med å bli elsket som sentral verdi.

Underkategorien *forholdet til 'det ytre'* synliggjør at ytre framtoning gir status i møte med andre og synes bærende for selvbilde og egenverd. I *Ny i klassen* er de kule jentene opptatt av lipgloss, munnspray og selfies, og skuffet over at ikke den nye gutten er «italiensk, kjekk og hot». Når det skal tas gruppebilde i episode 2, påpeker Amalie at de må se bra ut, for «alle kommer til å se bildet». Hun fikser hår og sminke på gjengen og syns «de er kjempeheldige som har meg. De kunne blitt stygge». Viktigheten av rett image er også tydelig i episoden fra sesong 3, med stort fokus på å være «kul». Gjennomgående er utseende og væremåte viktig for populariteten, samtidig som likerklikk i sosiale medier synes viktig for selvfølelsen.

## Systematisering av funn

Det er identifisert flest verdier relatert til personlig identitet under *forholdet til familie og venner*. Åpenhet, omsorg, inkludering, respekt, toleranse, aksept, trygghet og likeverd er sentrale, med nære relasjoner som premiss og nestekjærlighet som sammenbindende element. Disse verdiene er del av livsidealet både for hvordan møte andre og selv bli møtt. Her understrekes behovet for fellesskap, samtidig som erfaringen av disse verdiene synes å påvirke opplevelsen av egenverd og personlig identitet.

I underkategorien *forholdet til kjærlighet og sex* er det identifisert få spesifikke verdier. Behovet for å gi og oppleve kjærlighet er imidlertid tydelig, som i fokuset på forelskelse og kyssing. Verdier som bekræftelse og anerkjennelse ligger nær, med stor innvirkning på opplevelsen av egenverd. Spørsmål om seksuell legning stilles i to av de tre casene. Oppfordringen om å være tro mot seg selv uten å være flau understreker koplingen til personlig identitet ytterligere her, med ærlighet og selvrespekt som sentrale verdier.

Begrunnelsen for å oppleve kjærlighet knyttes både til ytre fremtoning og til å våge å være seg selv. Relasjonen til *forholdet til 'det ytre'* blir tydelig i to av casene. I TikTok-videoen med fokus på sminke, frisyre og klær fremstår et velpleid ytre som sentral verdi. Samtidig er nettopp et utseende og image i tråd med idealet en verdi i casen fra NRK Super. Popularitet er avgjørende, noe som igjen påvirker opplevelsen av egenverd.

## Diskusjon

På bakgrunn av analyse og funn, følger her drøfting av det andre forskningsspørsmålet.

### Casene og verdiene som lærerressurs for KRLE-faget

Studien synliggjør hvordan verdiformidling i medietekster utgjør en sentral del av rammevilkårene for tweens' opplevelse av egenverd og personlig identitet (Aadnanes, 2011), samtidig som den illustrerer at dette er sammenvevd i deres livsverden. Verdiformidlingen skjer via medietekster fra influensere og manusforfattere så vel som gjennom jevnaldergruppas kommentarer og spørsmål.

Denne innsikten i elevens livsverden er vesentlig for å kunne arbeide med KRLE-fagets målsettinger som kunnskaps- og dannelsesfag på en samtidirelevant måte (Fuglseth, 2021a), og illustrerer hvordan et livssynsteoretisk og mediepedagogisk perspektiv styrker lærerens profesjonsutøvelse i møte med eleven og faget (Hardersen, 2016, s. 98). Studiens funn bidrar til større forståelse for mediens rolle som dannelsesagent og for hvilke innspill medietekstene gir til tweens' refleksjoner over personlig identitet (Aadnanes, 2011, s. 109), og understreker influensernes posisjon som rollemodeller.

Videre speiler mediefortellingene viktige aspekt ved tweens' livsfase. Handlingen i dramaserien *Klassen* er tett på de unges hverdag, og i kommentarfeltet til YouTube- og TikTok-kanalene møter vi autentiske tweens-stemmer. Casene kan slik bidra til økt respekt for elevenes personlige livsreise og dannelsesprosess.

Samtidig som casene illustrerer elevenes mediehverdag, synliggjør funnene vanlige verdier i populære mediefortellinger. Behovene for fellesskap og aksept, så vel som vektleggingen av å være tro mot seg selv, er talende. Verdien ut fra *forholdet til familie og venner* som er identifisert ovenfor, bekrefter at jeg-du-relasjonen står sentralt, med grunntemaene tillit og tilhørighet (Engedal, 1996, s. 119). Videre speiler verdiene innen *forholdet til kjærlighet og sex* ikke minst individualisme som grunnleggende trend i samtiden (Sødal, 2021, s. 15–16). I forhold til underkategorien *forholdet til 'det ytre'* gjenkjennes sentrale aspekt ved aktuell ungdoms- og mediekultur med fokus på det ytre som forankring av selvbylde og personlig identitet (Dahle & Dahle, 2018, s. 233). Alt dette kan relateres til de overordnede verdiene i KRLE-faget.

## Casene og verdiene som læringsressurs i KRLE-faget

Med forankring i elevens medialiserte hverdag sprennes grensene for læremiddel som «alle trykte, ikke-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa» (jf. Opplæringslova, § 17-1, fjerde ledd). Studien illustrerer at underholdningsmedier kan være relevante læringsressurser i KRLE, både som læringsinnhold og læringsaktivitet. Med en grunnleggende respekt for sjanger og innhold har mainstream medietekster potensial for å berike KRLE-didaktikken utover temaene religion og religiøsitet. Ikke minst gjelder dette verdier, livsideal og personlig identitet.



Selv om personlig identitet ikke nevnes under Kompetansemål etter 7. trinn, er tematikken relevant i arbeidet med flere. Videre er det mange berøringsflater under *Kjerneelement* og *Tverrfaglige tema*, samt under *Fagets relevans og sentrale verdier* og *Overordnet del* i LK20.

Som illustrasjon på direkte bruk av studiens funn relaterer jeg i det følgende til kompetansemålet *Bruke filosofiske tenkemåter i samtale og undring*, med kjerneelementene *Kunne ta andres perspektiv*, *Etisk refleksjon* og *Utforsking av eksistensielle spørsmål og svar*, samt det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*.

Ved å ta utgangspunkt i hva som synes å være viktig i et godt liv ut fra aktuelle scener fra casene, for eksempel TikTok-ene 2019 og *First day of school*, tilnærmer en seg det eksistensielle spørsmålet om personlig identitet på en aktuell måte uten å bli nærgående. Samtale og refleksjon i klassen rundt casenes fokus på utseende, image, eiendeler, prestasjoner og popularitet på den ene siden, og på vektleggingen av vennskap, tilhørighet, familie, ærlighet, trygghet og aksept på den andre siden, kan åpne for videre dialog med utgangspunkt i skolens formål og KRLE-fagets hensikt. Ikke minst har læreren mulighet for å synliggjøre menneskeverdets forankring i kristen og humanistisk arv og tradisjon, for eksempel via «Den filosofiske samtalen». Her oppøves også elevenes kritiske tenkning i møte med mediebudskapene, samtidig som dette bidrar inn mot utviklingen av et positivt selvbilde og en trygg identitet, slik Fagfornyelsen vektlegger.

Selvsagt er det stor fleksibilitet i bruken av slike populærkulturelle formidlingsformer som læringsressurs. De mediepedagogiske mulighetene spenner fra indirekte bruk av tema og innhold, via direkte henvisning og sitat til avspilling av medieeksemplene som helhet. Uansett er den didaktiske rammen for læringsressursene så vel som den grunnleggende respekten for medietekstene avgjørende.

## Konklusjon

- Hvilke verdier relatert til personlig identitet fremstår som typiske i materialet fra de valgte mediefortellingene?

Det ble identifisert flest verdier i underkategorien *forholdet til familie og venner*, med vekt på åpenhet, omsorg, inkludering, respekt, toleranse, aksept, trygghet og likeverd. Færre spesifikke verdier ble identifisert under *forholdet til kjærlighet og sex*, men behovet for å erfare kjærlighet, bekreftelse og anerkjennelse er tydelig her. Når det gjelder *forholdet til 'det ytre'*, står utseende og image i pakt med idealet sentralt som grunnlag for popularitet.

- På hvilke måter kan denne innsikten være en lærer- og læringsressurs for KRLE som kunnskaps- og danningsfag på mellomtrinnet?

Som lærerressurs gir casene og verdiene faglæreren økt innsikt i elevenes medialiserte hverdag, økt forståelse for medietekstenes rolle som danningsagent og økt kunnskap om verdiformidlingen tweens møter gjennom aktuelle medietekster. Som læringsressurs kan dette føre til en utvidelse av faglærerens repertoar når det gjelder læringsinnhold og læringsaktivitet, med bruk av caser og verdier fra underholdningsmedier som aktualiseringer, illustrasjoner og samtalestartere i KRLE-faget.

Denne studien peker også utover mellomtrinnet, ikke minst i lys av kompetansemålet «utforske og presentere hvordan elementer fra kristendom og andre religioner og livssyn kommer til uttrykk i medier og populærkultur» etter 10. trinn i KRLE. Her ligger det et mediepedagogisk utviklingspotensial relatert til verdimangfoldet i caser fra populærkulturen, både som lærerressurs og læringsressurs.

## Referanser

- Asheim, I. (2005). *Verdirealisering – til det gode?* Unipub forlag.
- Børresen, B. (2021). Filosofiske samtaler. I K. Fuglseth & T.A. Skrefsrud (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk* (s. 155–166). IKO-Forlaget.
- Dahle, L. & Dahle, M.S. (2018). Det kristne verdigrunnlaget i møte med mediernes livssynsmangfold. I N. Skrunes, G. Hagesæther & B. Kvam (Red.), *Kristne grunnskoler* (s. 227–254). Cappelen Damm Akademisk.
- Dahle, M.S. (2002). *På sporet av livssyn. Utvikling og utprøving av eit analyseverktøy – med ungdom som case*. [Masteroppgave]. Norsk Lærerakademi.
- Dahle, M.S. & Kro, I.T. (2018). Disney som dannelsesagent. Med Frost og Jake og sjørøverne i Drømmeland som case. I B.M. Nyjordet (Red.), *Barns mediehverdag* (s. 24–42). Cappelen Damm Akademisk.
- Dahle, M.S. & Kro, I.T. (2020). Unraveling the mystery. Assessing the Big Bang Theory as a secular fictional universe. *Theofilos*, 12(1), 112–137. <https://doi.org/10.48032/theo/12/1/9>
- Dahle, M.S. & Hinderaker, B. (2020). Livssynsteori som perspektiv ved NLA Mediehøgskolen Gimlekollen. I G. Hagesæther, G. Innerdal & B. Kvam (Red.), *NLA Høgskolen* (s. 147–185). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.102>
- Engedal, L.G. (1996). Den andres ansikt. *Prismet*, 47(3), 114–122.
- Fuglseth, K. (2021a). Å etablere eit fagsyn i KRLE. I K. Fuglseth & T.A. Skrefsrud (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk* (s. 19–39). IKO-Forlaget.
- Fuglseth, K. (2021b). Tren tanken! I K. Fuglseth & T.A. Skrefsrud (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk* (s. 167–170). IKO-Forlaget.
- Fuglseth, K. & Skrefsrud, T.A. (2021). Invitasjon til KRLE-didaktikk. I K. Fuglseth & T.A. Skrefsrud (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk* (s. 10–18). IKO-Forlaget.
- Gentikow, B. (Red.) (2009). *Medievitenskap*. Fagbokforlaget.
- Hansen, O.H.B. & Schjetne, E. (2021). KRLE-læreren. I K. Fuglseth & T.H. Skrefsrud (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk* (s. 83–101). IKO-Forlaget.
- Hardersen, B. (2016). *App'legøyer og app'estreker? Profesjonsfaglig digital kompetanse i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Howell, D. (2002). Religion and youth culture. I C.H. Partridge & D. Groothuis (Red.), *Dictionary of contemporary religion in the western world* (s. 130–134). InterVarsity Press.
- Kjærstad, M.M.S. (2021). *Populærkultur i KRLE og fagfornyelsen* [Masteroppgave]. Universitetet i Bergen. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/11250/2760730/masteroppgave-RELV350.pdf?sequence=1>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i KRLE* (RLE01-03). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- Lorentzen, S., Streitlien, Å., Tarrow, A-L.H. & Aase, L. (1998). *Fagdidaktikk*. Universitetsforlaget.

- Lövheim, M. (2012). Religious socialization in a media age. *Nordic Journal of Religion and Society*, 25(2), 151–168. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1890-7008-2012-02-03>
- Medietilsynet (2020). *Barn og medier*. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf>
- Schwebs, T., Ytre-Arne, B. & Østbye, H. (2020). *Media i samfunnet* (8. utg.). Samlaget.
- Sødal, H.K. (2021). *Norsk kristendomshistorie 1800–2020*. Cappelen Damm.
- Toft, A. (2020). Først engasjement, så innhold. *Prismet*, 72(1), 23–37. <https://doi.org/10.5617/pri.8728>
- Toft, A. (2021). Mediebruk og populærkultur. I K. Fuglseth & T.H. Skrefsrud (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk* (s. 195–200). IKO-Forlaget.
- Undheim, S. (2020). Helt seriøst? Om populærkultur i KRLE og religion og etikk. *Religion og livssyn*, 32(2), 20–29. <https://www.religion.no/files/ugd/6972dac91310a7f6c74775baa3059e13c70948.pdf>
- Vettenranta, S. & Frantzen, V. (Red.) (2012). *Mediepedagogikk*. Fagbokforlaget.
- Aadnanes, P.M. (1999). Livssynsforskning – prinsipp og metoder i ei ny forskningsgrein. *Tidsskrift for teologi og kirke*, 69(3), 193–208.
- Aadnanes, P.M. (2011). Utgått på dato? I J.O. Ulstein & P.M. Aadnanes (Red.), *Vegar i vegløysa?* (s. 97–120). Tapir akademisk forlag.
- Aadnanes, P.M. (2012). *Livssyn*. (4. utg.). Tano.

Skattør, T.H., Andersland, I. & Sæverot, A.M. (2023). Å være lærer for elever med stort læringspotensial: En allmennpedagogisk respons på lærerstemmer i et utviklingsprosjekt. I I.M. Thorjussen & U.S. Goth (red.), *Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv* (s. 197–211). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa211012>

12

# Å være lærer for elever med stort læringspotensial

## *En allmennpedagogisk respons på lærerstemmer i et utviklingsprosjekt*

Tone Helene Skattør, NLA Høgskolen, Inge Andersland, NLA Høgskolen og Ane Malene Sæverot, NLA Høgskolen

## Innledning

Opplæringsloven § 1-3 slår fast at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte elev. Offentlige dokumenter gjør det klart at dette også gjelder kognitivt sterke elever, og formidler samtidig at vi i Norge har en vei å gå for å utvikle god praksis og teori om hvordan dette bør realiseres i skolen (Regjeringen, 2016; Udir, 2019).

I perioden august 2021 til juni 2023 samarbeider NLA Høgskolen med to grunnskoler om tilpasset opplæring til elever med stort læringspotensial. Utviklingsprosjektet finansieres gjennom tilskuddsordningen for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring (Udir, 2021). Som innledning til samarbeidet på den ene skolen, ble det utarbeidet et videoforedrag om temaet for det pedagogiske personalet. Da lærerne hadde sett videoforedraget, svarte de anonymt på et spørreskjema med åpne spørsmål om temaet.

I dette kapitlet tar vi utgangspunkt i en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006; Rensaa, 2021) av lærernes respons på videoforedraget. I forlengelsen av responsen anlegger vi et allmennpedagogisk perspektiv på elever med stort læringspotensial og bruker pedagogisk teori av Gert Biesta (Biesta, 2006; 2015a, b) og Tone Sævi (2007) til å diskutere følgende problemstilling: *Hvordan utfordres den pedagogiske relasjonen i møte med elever med stort læringspotensial, og hvordan kan læreren møte disse elevene på gode måter?*

I tillegg stiller vi følgende spørsmål: Hvilke utfordringer peker lærere på når de snakker om tilpasset opplæring til elever med stort læringspotensial, og hvilke verdier er på spill i den pedagogiske relasjonen i møte med elever med stort læringspotensial?

Videre vil vi først bruke teori til å avklare begrepene «elever med stort læringspotensial» og «den pedagogiske relasjonen». Deretter presenterer vi metode, og i siste del presenterer vi resultater fra analysen av lærernes svar på spørreskjemaet i en diskusjon av kapitlets problemstilling.

## Elever med stort læringspotensial – begrepsbruk, tidlige forskning, kjennetegn og behov

I dette kapitlet bruker vi benevnelsen «elever med stort læringspotensial» om elever som skiller seg ut som kognitivt sterke. Ifølge Jøsendalutvalget (NOU 2016: 14) utgjør elevgruppen 10 til 15 prosent av elevene og inkluderer elever med ekstraordinært læringspotensial (ca. 2 prosent av elevene).

Internasjonalt brukes ulike benevnelser, der ord som begavelse, evner, talent og intelligens går igjen (Børte et al., 2016; Freeman et al., 2010; D’Ales-

sio, 2009; Tourón & Freeman, 2018). Benevnelsene varierer med den kulturelle konteksten de står i, fagfelt de blir brukt innenfor, hvilken forståelse av intelligens som ligger til grunn, om man ønsker å differensiere innad i gruppen, om man fokuserer på elevenes prestasjoner eller potensial (eller kombinasjonen), og hvilke konnotasjoner benevnelsene bærer med seg. For en grundig diskusjon av begrepsbruk, se Smedsrud 2020.

Norskspråklig forskningslitteratur gir god støtte med tanke på identifisering av elever med stort læringspotensial (Smedsrud & Skogen, 2016; Lie, 2014; Skogen & Idsøe, 2011) og tematiserer tilpasset opplæring og differensiert undervisning både generelt og i enkeltfag (Knutsen & Emstad, 2021; Brevik & Gunnulfsen, 2016; Ramton et al., 2021; Smedsrud, 2018; Smedsrud, 2014; Idsøe, 2014). Forskere har sett nærmere på elevenes egne erfaringer (Lenvik et al., 2021; Smedsrud, 2018), og på lærerstudenters og læreres perspektiv (Jokstad & Hagenes, 2020; Brevik & Gunnulfsen, 2016). Studentene mener det er viktig, men utfordrende å gi tilpasset opplæring til elevgruppen. Lærerne sier det er krevende å skulle møte kravene om tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial (Dahl, 2017). De peker på mangelfull kunnskap om elevgruppen og trekker fram etiske dilemma knyttet til hvilke elever som skal prioriteres (Bilkø, 2020).

Elever med stort læringspotensial tar inn store mengder informasjon og detaljert kunnskap og forstår den på et dypere nivå enn mange jevnaldrende (Wiley, 2021; Idsøe, 2014). Sammen med evnen til å lære raskere og tilegne seg kompleks kunnskap trekkes ofte kreativitet, perfektjonisme, asynkron utvikling og overintensitet fram som sentrale begrep for å forstå elevgruppen (Idsøe, 2014). Asynkron utvikling innebærer en atypisk og mer ujevn utvikling enn forventet – både sosialt, emosjonelt, fysisk, intellektuelt og kreativt. Diskrepansen øker jo større avstanden er mellom mental utvikling og kronologisk alder (Morelock, 1992). Det finnes lite forskningsmessig belegg for å hevde at elevgruppen er særlig sårbar med tanke på å utvikle psykiske eller sosiale problemer (Wiley, 2021), men det er dog bred enighet om at asynkron utvikling i kombinasjon med blant annet høy intellektuell kapasitet, intensitet og kreativitet kan gi elevene en opplevelse av annerledeshet og eksistensiell ensomhet (Porter, 2005; Neihart et al., 2021). Dette påvirker elevenes erfaring av seg selv i møte med verden og kan skape behov for støtte og veiledning for å tolke og håndtere erfaringene. Elevene trenger anerkjennelse av kunnskapene og ferdighetene sine og av hvordan de erfarer verden, og støtte

til å utvikle et språk for å sette ord på den annerledesheten de erfarer i møte med andre (Idsøe, 2014; Porter, 2005; Cross, 2021).

## Den pedagogiske relasjonen som teoretisk fenomen

Den pedagogiske relasjonen er det grunnleggende forholdet i all pedagogikk og er av avgjørende betydning i oppdragelsen eller utdanningen av et menneske. Sævi (2007) poengterer at den pedagogiske relasjonen er grunnleggende asymmetrisk av natur. Dette skiller den pedagogiske relasjonen fra andre mellommenneskelige forhold. Asymmetrien knytter seg for det første til *ansvaret* den voksne eller læreren har for relasjonen. Det er den voksne som sitter med det fulle ansvaret for det som skjer i forholdet, og i hvilken retning relasjonen vil bevege barnet. Videre kan asymmetrien knyttes til kunnskapsnivå. Den voksne er den som vet og kan, mens barnet eller eleven er den som «ennå ikke vet», og som må ledes (Sævi, 2007, s. 2). Til slutt kan asymmetrien knyttes til en makt-avmakt-dimensjon. Den voksne og barnet har to svært ulike roller, hvor makten ligger hos den voksne (Sævi, 2007, s. 2). Aksept for at relasjonen er preget av et makt-avmakt-forhold, og at læreren bærer ansvaret for relasjonen, må være en grunnleggende verdi hos læreren.

Biesta er opptatt av formålet med pedagogisk virksomhet som oppdragelse, skole og utdanning (Biesta, 2006; 2015a, b). Han skisserer utdanningens formål i tre perspektiv eller målområder: kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Ingen av målområdene er viktigere enn de andre, og de er ikke nødvendigvis tydelig avgrenset i undervisningen. Noen ganger er de til stede samtidig, andre ganger er det overvekt på den ene. Kvalifisering handler om kunnskapstilegnelse og at man må inneha en viss kunnskap for å kunne kvalifisere seg til et yrke. Skolehverdagen har mange konkrete eksempler på dette – elevene må kunne bokstavene før de lærer å lese, eller lære seg brøk før de går videre med likninger. Sosialisering er å tilegne seg gjeldende normer og regler i kulturfellesskapene den enkelte er en del av, som normer for samhandling, og å lære å kjenne og respektere egne og andres grenser. Det subjektiverende perspektivet handler om den enkeltes eksistens. For å utdype benytter Biesta formuleringer som «å komme inn



i verden», «ha en interesse i den andres frihet» og «å gjøre voksen eksistens mulig» (Biesta, 2015b, s. 195).

Biesta spør om utdanningen i dag ivaretar alle tre områdene, og argumenterer for at subjektiveringsområdet må få større plass i utdanningen for å kunne skape rom for den sentrale pedagogiske oppgaven, ansvaret for og forpliktelsen til å *gjøre voksen eksistens mulig* for elevene (Biesta, 2015b, s. 102). A.N. Jordet viser til Biesta og hevder at om skolen skal lykkes med de tre formålene, må den møte elevene med anerkjennelse (2020, s. 34). Læreren må møte eleven i en likeverdig subjekt-subjekt-relasjon, ta elevens perspektiv på alvor og handle på denne kunnskapen slik at eleven erfarer anerkjennelse (Jordet, 2020, s. 28 og 29).

Biesta bruker eksempler på hva det *ikke* er når han redegjør for *eksistensbegrepet*. *Identitet* er et slikt eksempel. Mens identitet for Biesta handler om *hvem man er*, så handler eksistens om *hvordan man er*. For Biesta er ikke *voksen eksistens* å være myndig eller å ha kommet til en viss plass i egen utviklingsprosess. Subjektet står i et ansvarlig forhold til verden vi lever i. Å være voksen er en «spesiell kvalitet» ved måten å leve eller eksistere på, gjennom å erkjenne «det som er annerledes og integriteten i det som er annerledes» i verden (Biesta, 2015b, s. 195). Utfordringen er, skriver Biesta, «å leve i en verden uten å se på seg selv som verdens sentrum, utgangspunkt eller begrunnelse» (Biesta, 2015b, s. 195).

Biesta (2006) bruker begrepene «tillit» (trust), «ubehag» (violence) og «ansvar» (responsibility) når han skriver om ulike måter å møte omverden på. Tillitsbegrepet og ansvarsbegrepet finner vi igjen hos Sævi, men ubehagsbegrepet har vi ikke vært innom ennå. Biesta knytter ubehagsbegrepet til våre møter med motstand. Mennesker ønsker å ha det godt og søker ofte «minste motstands vei», så å stå i motstand er gjerne noe vi vil unngå. Men alle våre initiativer vil kunne møte motstand, og det å møte motstand er en verdslig opplevelse, altså opplevelsen av *å være et sted*.

Biesta skisserer tre muligheter i møte med motstand. Den første er verdensødeleggelse. Når vi møter motstand, kan vi kjenne på irritasjon over det som blokkerer våre initiativer, eller som begrenser våre intensjoner om å sette initiativer ut i livet. Vi kan komme til å anklage det som blokkerer oss eller byr oss motstand, og også forsøke å tvinge fram våre initiativer eller vilje. Går vi for langt, kan vi presse for hardt, tvinge vår vilje igjennom og ødelegge den saken som byr oss motstand. Den andre muligheten er selvøde-

leggelse. Det innebærer å møte motstand med resignasjon, trekke oss tilbake eller bakke ut. Da står individet i fare for å utslette seg selv og undergrave selve vilkåret for egen eksistens. Biesta mener begge disse alternativene er en form for ikke-eksistens eller en flukt fra eksistensen.

For Biesta er Midten stedet der eksistens kan finne sted. Midten kan forstås som en form for «dialog» – ikke nødvendigvis som en samtale, men som en måte å være sammen på der alle kommer til orde for slik å yte rettferdighet til deltakerne. Midten utgjør en *forstyrrende gråson* hvor det oppstår både frustrasjon og irritasjon, men også ny kunnskap når den enkelte kanskje må reorganisere sin forståelse.

Å stå i *den forstyrrende gråsonen* krever livsbegjær. Ikke ren selvutfoldelse, men der selvutfoldelsen møter grenser, begrensninger og forstyrrelser – alt som har den egenskapen at det frustrerer oss eller, som Levinas sier (i Biestas henvisning), bryter med noe av det som er i meg. Midten er «stedet» for subjektivering. Det krever noe både av læreren, som skal legge til rette for subjektivering, vel vitende om at det ikke er sikkert det skjer, og av eleven som må stå ubehaget.

Om den pedagogiske relasjonen mellom lærer og elever med stort læringspotensial er preget av tillit, til tross for at relasjonen kan utfordre, kan læreren identifisere behov for tilpasning ved å ta hensyn til den enkeltes asynkrone utvikling knyttet til både kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Med utgangspunkt i disse tre områdene kan læreren møte eleven grunnleggende asymmetrisk (med ansvar for relasjonen og relasjonens utvikling, og makt i form av ansvar og kunnskapsnivå), men også med innslag av symmetriske øyeblikk for å kunne lede barnet mot *Midten* – mot frihet, subjektivering og slik ta eksistensbegrepet på alvor. Videre vil vi først presentere metode for innsamling av de empiriske dataene våre, før vi bruker datamaterialet i en diskusjon av problemstillingen.

## Metode

De empiriske dataene ble samlet inn gjennom anonyme spørreskjema med åpne spørsmål på plattformen nettskjema.no. Lærerne fikk tilgang til spørreskjemaet etter at de hadde sett et halvtimes videoforedrag om tilpasset opplæring til elever med stort læringspotensial. Utgangspunktet var NOU

2016, s. 14 og Betts og Neiharts (1988) typologi over hvordan elevgruppen kan framtre. På slutten av foredraget ble det lagt fram tre hypoteser om gode prinsipper for tilpasset opplæring til elevgruppen.<sup>1</sup>

I skjemaets første del ble lærerne bedt om å oppgi nøkkelord som beskrev deres reaksjon på det som ble sagt i videoen, og så utdype hva som lå bak ett eller to av nøkkelordene. Del to fokuserte på lærernes tanker om begrepene «elever med stort læringspotensial» og «elever med ekstraordinært læringspotensial». I den siste delen skulle lærerne velge en av de tre hypotesene, ta stilling til den og i tillegg formulere egne hypoteser. Nesten alle lærerne som så videoforedraget, leverte spørreskjemaet (22 av 23).

For å analysere datamaterialet har vi brukt to hovedstrategier. På spørsmålet om nøkkelord har vi tatt ut ordene som ble nevnt av mer enn to respondenter, og sett på hvor mange ganger hvert ord ble brukt. Resten av skjemaet besto av åpne spørsmål. Dette materialet har vi brukt som utgangspunkt for en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006), inspirert av strategien Rensaa (2021) bruker i møte med lignende data. Svarene fra de 22 respondentene ble organisert i tabeller og deretter lest og kodet med utgangspunkt i tre koder: «den pedagogiske relasjonen», «verdier» og «utfordringer». Disse kodene ble utviklet i en abduktiv prosess mellom teori og data. Vi har lagt vekt på aspekter som blir trukket fram av minst to av respondentene.

Grunnlaget for å kode data til *den pedagogiske relasjonen* var svar som handlet om forholdet mellom lærer og elev, for eksempel ord som «møte» og «dialog». Koden *verdier* ble brukt for å markere det respondentene signaliserte var særlig viktig og betydningsfullt for dem. Til sist ble svar som beskrev det lærerne så på som krevende, kodet som *utfordringer*.

Videoforedraget utgjør en utfordring med tanke på å bruke datamaterialet til å si noe om lærernes tanker om tilpasset opplæring til elever med stort læringspotensial. Foredraget var populærvitenskapelig i formen og formidlet et engasjert perspektiv på problemstillingen. Virkelighetsbeskrivelsen fra NOU 2016: 14 ble lagt til grunn, og typologien fra Betts og Neihart (1988) er egnet til å vekke gjenkjennelse hos lærere. Samtidig ble hypotesene lagt fram

1 De tre hypotesene var: «Elever med stort og ekstraordinært læringspotensial responderer bra på: «åpen og dialogbasert forskjellsbehandling.» / «... radikal, tidsavgrenset tilpasning.» / «... autensitet.» Disse var utviklet ad hoc i forbindelse med foredraget, og i denne sammenhengen har vi ikke forsket på om hypotesene er gode eller ikke.

på en måte som skulle gjøre det klart at forskerne bak videoforedraget ikke satt med fasiten på hvordan tilpasset opplæring bør gjøres for elevgruppen. Det ble lagt stor vekt på at skjemaet var anonymt, og at hensikten var å danne grunnlag for et *likeverdig* samarbeid – der lærernes perspektiver var like verdifulle som forskernes. Spørsmålet er likevel om lærerne ble så påvirket av foredraget at de svarte det de trodde forskerne ville lese. Særlig stikkordene domineres av positive ord. Dette kan være et resultat av vinkling og formidling i foredraget.

## Hvordan utfordres den pedagogiske relasjonen i møte med elever med stort læringspotensial og hvordan læreren kan møte elevene på gode måter? – Funn og drøfting

Nøkkelordene viser at lærerne er positivt innstilt til at elever med stort læringspotensial kan trenge tilpasset opplæring. I nøkkelordstatistikken skiller følgende ord seg ut: *interessant*, *spennende*, *viktig* og *utfordrende*. Nesten halvparten skriver at foredraget lærerne har sett, er *viktig*. Ordene *interessant* og *spennende* kan indikere nysgjerrighet og motivasjon for å lære noe nytt. Den tematiske analysen viser at lærerne ønsker å være i dialog med elevene og å møte dem med anerkjennelse. Samtidig skriver flere av lærerne at det er utfordrende, og ønsker støtte og veiledning i hvordan de kan gjøre det. Dette peker mot en bevissthet om betydningen av den pedagogiske relasjonen.

### Tematisk analyse av åpne spørsmål: den pedagogiske relasjonen, verdier og utfordringer

Den tematiske analysen er strukturert etter tre koder: *den pedagogiske relasjonen*, *verdier* og *utfordringer*. Ser vi på koden *verdier* i materialet, legger vi merke til flere bevegelser. På den ene siden gir flere lærere uttrykk for at likeverd er en verdi for dem. For eksempel skriver en «at alle elever har stort læringspotensial», mens en annen skriver at «Jeg liker i hovedsak ikke ‘merkelapper’ på mennesker». Dette kan tolkes som at alle elever har lik verdi, og at det å bruke «stort læringspotensial» om noen elever aktiverer og utfordrer denne verdien. Samtidig skriver en annen lærer: «Eg føler at vi prøver å gjere

alle elever like» uten at det er positivt ment. Læreren beskriver en opplevelse av et «vi» som framtvinger at elevene skal være like, altså at kollegiet eller kanskje lærerprofesjonen handler på en måte som skal skape en virkelighet som ikke er der.

Flere lærere trekker fram åpenhet og ærlighet som viktige verdier i arbeidet med tilpasset opplæring til elever med stort læringspotensial. En av dem skriver at hen er «for at det skal være åpent og ærlig rundt tilpasninger». En annen knytter forskjellsbehandling til mot og skriver «... det er lurt og viktig at vi tørr og forskjellsbehandle. Elevene tar det også veldig fint dersom vi er åpne om at vi alle er forskjellige». Vi ser en spenning mellom å verdsette mangfold og forskjellighet og en indirekte opplevelse av at elevene skal behandles som om de var like. Da kreves det mot for å handle på en måte som svarer til den virkeligheten som faktisk finnes: at vi alle er forskjellige. Dette motet kan knyttes opp mot Biestas tanker om hvordan vi kan møte motstand. Det kan synes som ubehaget som beskrives, oppstår når læreren våger å være i *den forstyrrende gråsonen* og gå i dialog med spenningen knyttet til verdien likeverd/likhet.

Noen av lærerne understreker utfordringen i å mangle kunnskap og i å bli enige om hvilke elever som passer i gruppen «stort læringspotensial», og skriver at «det er utfordrende siden det ikke er noe vi har spesiell trening i». Men utfordringen som klart oftest trekkes fram i materialet, handler om disponeringen av lærerens arbeidstid. Det kan være et signal om at flere mener de evner å tilpasse undervisningen til elever med stort læringspotensial, og at når dette ikke skjer, er det et resultat av strategivalg og prioriteringer.

Flere svar indikerer en underforstått prioritering, som når en lærer spør: «Hvordan tilpasse for disse elevene uten at det tar for mye tid eller går ut over de elevene som er svake/trenger mer hjelp og oppfølging?» Vi ser en tydelig spenning mellom ideal og virkelighet. Dette henger sammen med verdiene likeverd og likhet, men også med rettferdighet. En skriver: «Vi har mange elever, og hvordan skal vi klare å ta vare på alle?», mens en annen sier: «Vi [er] i utgangspunktet få voksne i klasserommet, og elever som sliter med andre ting, utfordrer oss/tar energi.» Lærerne ser at elever med stort læringspotensial har behov som de kanskje ikke blir møtt på, men opplever de ikke har nok tid. Underforstått beskriver de et etisk dilemma i spenningen mellom verdiene: Vil det å akseptere at noen elever har et større læringspotensial enn gjennomsnittet, innebære en verdimesig nedvurdering av andre elever?

Og er man ikke forpliktet til først å gi støtte til dem som har et lavere læringspotensial? Slike tanker indikerer at å tilpasse til elever med stort læringspotensial i utgangspunktet ses som noe annet enn å tilpasse til «elevene som er svake», og at det første kun kan gjøres dersom det ikke går utover det andre. Hvis tolkningen er riktig, er det et eksempel på et bilde av elevene i klasserommet som et nullsumspill om lærerens tid og oppmerksomhet.

## Den pedagogiske relasjonen og anerkjennelse

Vi mener den pedagogiske relasjonen er avgjørende for hvilken tilpassing læreren ser behov for. Litteraturen viser at lærere kan utfordres når en del elever med stort læringspotensial ikke nødvendigvis aksepterer lærerens autoritet, men stiller kritiske eller vanskelige spørsmål eller kopler ut i undervisningen (Smedsrud & Skogen, 2016; Idsøe, 2014). Det kan selvsagt oppleves utfordrende dersom eleven kan mer enn læreren, slik at læreren må akseptere en annen rolle enn «den som kan» i relasjonen. Men i materialet vårt er lærerne positivt opptatt av å gi elevene anerkjennelse for det de kan. I materialet ser det ut til at lærerens ansvar for den pedagogiske relasjonen og makt-avmakt-forholdet kan utgjøre en vel så stor utfordring i møtet mellom lærer og elever med stort læringspotensial, men den pedagogiske relasjonen krever at læreren aksepterer sitt ansvar og det asymmetriske maktforholdet *også* når eleven utfordrer (Sævi, 2007).

Flere lærere skriver om betydningen av å se og anerkjenne elevene, og begrepet *dialog* går igjen i svarene. En lærer skriver: «I dialogen kan vi også gi eleven den anerkjennelsen som disse elevene ofte søker etter.», og en annen sier: «Jeg tror ved å anerkjenne det en ser eleven kan, og gi den andre/vanskeligere oppgaver gir en eleven rom for å utvikle sin kunnskap videre.» Vi ser lærere som vil stå i en dialogisk relasjon til elevene og ønsker å vise elevene anerkjennelse. Dette uttrykkes også gjennom ordet «møte», som når en lærer utdyper nøkkelordet *spennende*: «... fint å kunne sammen finne en måte å møte disse elevene på!».

Det motsatte av å møte elevene kan være å glemme dem, og også dette reflekterer lærerne over i svarene sine. En skriver: «Det er ofte de elevene som blir litt «glemt» av lærerne», og en annen påpeker at «... de med stort læringspotensial havner ofte litt i skyggen, eller går under radaren». Metaforer som skygge og radar viser at lærerne er bevisste på risikoen for at ikke

alle elevene blir sett på en god måte, og knytter det eksplisitt til elever med stort læringspotensial.

Samtidig ser vi at der lærerne skriver om verdien av å anerkjenne, skriver de om «å anerkjenne *det elevene kan*» og å gi mulighet til å videreutvikle kunnskapene sine. Dette kan vi knytte til kvalifiseringsaspektet og til dels også sosialiseringaspektet ved utdanningen (Biesta, 2021). Dersom «tilpasset opplæring» på en særlig måte konnoterer til kvalifiserings- og til dels sosialiseringaspektet for lærerne, risikerer de å overse betydningen av subjektiveringsaspektet. Men elevgruppens behov for tilpassing er knyttet til både kvalifisering, sosialisering og subjektivering og henger nøye sammen med den enkeltes *asynkrone* utvikling.

Å anerkjenne «det elevene kan» innebærer ikke nødvendigvis anerkjennelse av den asynkrone utviklingen. Dersom læreren ikke tar innover seg den asynkrone utviklingen, står læreren i fare for å overse eller underkjenne elevens reelle læringspotensial, tilpasningsbehov og ikke minst den kompleksiteten eleven erfarer i forhold til mange jevnaldrende. Men om læreren er bevisst på hvordan den asynkrone utviklingen påvirker enkelteleven, kan det få betydning for lærerens valg av pedagogiske handlinger.

## Konklusjon – øyeblikk av symmetri og rom for subjektivering

Ved å gi avkall på makt kan læreren noen ganger enklere møte eleven med innslag av symmetriske øyeblikk som leder mot frihet (og voksen eksistens). Det kan være når en lærer gir rom for at subjektiveringen får inntreffe ved å respondere på en elevs overraskende framtreten som mer kompetent ved å trekke seg tilbake, ikke i taushet, men i positiv anerkjennelse av elevens frie og nye begynnelse. Når læreren viser aksept og nysgjerrighet for *hele barnet*, kan tilliten i relasjonen åpne for at både læreren selv og eleven inviteres inn i den dialogiske og kanskje ubehagelige Midten som Biesta beskriver. Men læreren må være var for risikoen for å ende opp i ett av de to alternativene til gråsonen – verdensødeleggelse, som her blir å ødelegge eleven, eller selvødeleggelse, å abdisere som pedagogisk autoritet i barnets liv. Alternativet er å bruke den pedagogiske autoriteten til å løfte fram at de begge – både elev og lærer – har egenverdi.

Vår analyse av datamaterialet fra utviklingsarbeidet tyder på at den pedagogiske relasjonen utfordres først og fremst av elevenes asynkrone utvikling og det etiske dilemmaet med prioritering. Vi har argumentert for at for å lykkes i å møte elever med stort læringspotensial på en god måte må vi ta høyde for både kvalifiserings-, sosialisering- og subjektiveringsaspektet. For læreren vil det nok alltid innebære en utfordring å finne tidspunktene for når det er behov for øyeblikk og situasjoner der den pedagogiske relasjonen får innslag av symmetri, som kan gi muligheter for subjektivering.



## Referanser

- Betts, G.T. & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248–253.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2015a). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2015b). Hva er en pedagogisk oppgave? Om å gjøre voksen eksistens mulig. I P.O. Brunstad, S. Reindal & H. Sæverot (Red.), *Eksistens og pedagogikk* (s. 194–209). Universitetsforlaget.
- Biesta, G. (2015c). Hva skal vi stille op med barnene? Om utdanning, modstand og dialogen mellom barn og verden. I J. Klitmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og utvikling* (s. 105–122). Hans Reitzels Forlag.
- Biesta, G. (2021). *Undervisningens gjenoppdagelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bilkø, T. (2020). *Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial: Læreres kunnskap er avgjørende* [Masteroppgave]. Nord Universitet.
- Brevik, L.M. & Gunnulfen, A.E. (2016). Differensiert undervisning for høytpresterende elever med stort læringspotensial. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 212–234.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Børte, K., Lillejord, S. & Johansson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering*. Kunnskapssenter for Utdanning.
- Cross, J.R. (2021). Gifted children and peer relationships. I M. Neihart, S.I. Pfeiffer & T.L. Cross (Red.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (2. utg.). Routledge Press. <https://doi.org/10.4324/9781003238928-5>
- Dahl, S.L. (2017). *Reelt krav eller ønsketenkning. Hvordan opplever lærerne kravet om nivå-differensiering for elever med stort læringspotensial?* [Masteroppgave]. UiT Norges arktiske universitet.
- D'Alessio, S. (Red.) (2009). Gifted learners. A survey of educational policy and provision. *European Agency for Development in Special Needs Education*. [https://www.pef.unilj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/branje/Gifted\\_Learners\\_A\\_Survey\\_of\\_Educational\\_Policy\\_and\\_Provision\\_2009.pdf](https://www.pef.unilj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/branje/Gifted_Learners_A_Survey_of_Educational_Policy_and_Provision_2009.pdf)
- Freeman, J., Raffan, J. & Warwick, I. (2010). Worldwide provision to develop gifts and talents. An international survey. *CfBT Education Trust*. <http://joanfreeman.com/pdf/towereport2.pdf> (Lest 09.04.21).
- Idsøe, E.C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jokstad, G.S. & Hagenes, T. (2020). Elever med stort læringspotensial – en kunnskaps- og holdningsutfordring? I L. Jermstad & U.S. Goth (Red.), *Fra barnehage til voksenliv. Utdanning, didaktikk og verdi* (s. 141–158). Novus. <https://doi.org/10.52145/DWJX8017>

- Jordet, A.N. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Knutsen, B. & Emstad, A.B. (2021). *Ledelse for en inkluderende skole – også for elever med stort læringspotensial*. Fagbokforlaget.
- Lenvik, A., Hesjedal, E. & Jones, L.Ø. (2021). «We want to be educated!» A thematic analysis of gifted students' views on education in Norway. *Nordic Studies in Education*, 41(3), 219–238. <https://doi.org/10.23865/nse.v41.2621>
- Lie, B. (2014). *Eksepsjonelle og dobbelteksjonelle elever – Begavede elever og begavede elever med lærevansker*. Cappelen Damm Akademisk.
- Morelock, M.J. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding Our Gifted*, 4(3), 11–15.
- Neihart, M., Pfeiffer, S. & Cross, T. (2021). *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (2. utg.). Routledge Press. <https://doi.org/10.4324/9781003238928>
- NOU 2016: 14 (2016). *Mer å hente: Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffc5f4159ac5e47b91db91bc0/no/pdfs/nou201620160014000dddpdfs.pdf>
- Porter, L. (2005). *Gifted young children. A guide for teachers and parents* (2. utg.). Open University Press.
- Ramton, Aa.M., Kværnum, H. & Lindstrøm, C. (2021). Hvordan kan naturfagundervisningen tilrettelegges bedre for elever med stort læringspotensial? *Psykologi i kommunen*, 1. <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/hvordan-kan-naturfag-undervisningen-tilrettelegges-bedre-for-elever-med-stort-laringspotensial/19.191>
- Rensaa, R.J. (2021). En tematisk analyse av hva ingeniørstudenter gjør når de lærer lineær algebra. *Uniped*, 44(3), 154–164. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2021-03-02>
- Smedsrud, J. (2014). Evnerike barn – en pedagogisk og spesialpedagogisk utfordring. *Spesialpedagogikk*, 1. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/evnerike-barn--en-pedagogisk-og-spesialpedagogisk-utfordring/>
- Smedsrud, J. (2018). Mathematically gifted accelerated students participating in an ability group: A qualitative interview study. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01359>
- Smedsrud, J. (2020). Explaining the variations of definitions in gifted education. *Nordic Studies in Education*, 40(1), 79–97. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2129>
- Smedsrud, J. & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Fagbokforlaget.
- Skogen, K. & Idsøe, E.C. (2011). *Våre evnerike barn*. Høyskoleforlaget.
- Sævi, T. (2007). Den pedagogiske relasjonen – en relasjon annerledes enn andre relasjoner. I O.H. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther & J. Sætre (Red.), *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 107–131). Fagbokforlaget.
- Tourón, J. & Freeman, J. (2018). Gifted education in Europe: Implications for policymakers and educators. I S.I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick & M. Foley-Nicpon (Red.), *APA handbooks in psychology. APA handbook of giftedness and talent* (s. 55–70). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-004>

- Utdanningsdirektoratet (2019). *Veileder tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/veileder--tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-stort-laringspotensial/>
- Utdanningsdirektoratet (2021). *Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæring*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnsopplaring/#a166448>
- Wiley, K. (2021) Theories of social and emotional development in gifted children. I M. Neihart, S.I. Pfeiffer & T.L. Cross (Red.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (2. utg.) (s. 3–16). Routeledge Press. <https://doi.org/10.4324/9781003238928-2>

Andvik, E., Goth, U.S. & Kjelsvik, B. (2023).  
Lengdehopp uten tilløp: Krav til språkutvikling  
for studenter med norsk som andrespråk.  
I I.M. Thorjussen & U.S. Goth (red.), *Verdier,  
holdninger og kompetanseutvikling i et  
utdanningsperspektiv* (s. 212–227).  
Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa211013>

13

# Lengdehopp uten tilløp

## *Krav til språkutvikling for studenter med norsk som andrespråk*

Erik Andvik, NLA Høgskolen, Ursula S. Goth, NLA Høgskolen og Bjørghild Kjelsvik, NLA Høgskolen

## Innledning

Andelen av studenter i Norge med norsk som andrespråk har økt betydelig de siste årene (SSB, 31. mars 2022). Det økte mangfoldet innebærer at utdanningsvesenet i Norge møter nye utfordringer (Egeberg, 2019). Dette gjelder spesielt lærerutdanningen. Utdanning av lærere og barnehagelærere med innvandrerbakgrunn er viktige for å ivareta ressursene som slike lærere har med seg (NOU 2021: 2). I tillegg blir lærere og barnehagelærere med innvandrerbakgrunn viktige rollemodeller og bidrar gjennom dette til økt

integrering av innvandrerbefolkningen, noe som er anerkjent på nasjonalt nivå (HVL, 1. september 2022). Men dette mangfoldet betyr også at flere studenter med svakere ferdigheter i norsk enn tidligere søker opptak på studiene.

I den perioden Norge måtte forholde seg til restriksjonene koronapandemien medførte, var det lite interaksjon blant elevene, og norskopplæring for voksne innvandrere ble redusert med 22 % (SSB, 7. mars 2022). Etter nesten to år med smittevernsrestriksjoner grunnet Covid-19 opplevdes språkutviklingen hos minoritetsspråklige studenter som prekær. NLA Høgskolen, som nasjonal aktør innen lærer- og barnehageutdanning i Norge, så et økende frafall av minoritetsstudenter med utfordringer i norsk. Ledelsen ved NLA Høgskolen ønsket derfor å etablere et kurstilbud for å bistå disse studentene. Kurstilbudet danner som intervensjon utgangspunkt for studien og datagrunnlaget for dette kapittelet. Kurstilbudet ble gjennomført som pilotprosjekt med mål om å belyse mulige tiltak og tilnærminger som kan fremme norskopplæring og bidra til språkutvikling, og dermed bidra til at flere minoritetsstudenter får mulighet til å fullføre sitt lærerstudium.

## Problemstilling og forskningsspørsmål

I vår studie ønsket vi å se nærmere på: *Hvordan fremme god språkutvikling i norsk hos studenter med innvandrerbakgrunn?*

Dette konkretiseres som:

- Hvilken norskopplæring finnes i UH-sektoren, og hvordan begrunnes tilbudet (basert på et litteratursøk)?
- Hva er det språklige utgangspunktet for studentene (basert på standardisert språktest)?
- Hva er studentenes og lærernes opplevelse av egne norskferdigheter og behov for kurstilbudet (basert på lærernes refleksjoner og sitater fra studentene nedfelt i loggbøker)?

## Metode

Studien har en kvalitativ tilnærming og preges i sin utforming av aksjonsforskning (Dalland, 2012, s. 60–61; Denzin & Lincoln, 2005, s. 384–385). Tilnærmingen medførte en intervensjon i form av et institusjonsbasert undervisningstilbud for studenter med innvandrerbakgrunn og svake språkkunnskaper i bokmål. Dataene som inngår i studien, kommer fra tre kilder:

- *Strategisk litteratursøk*: Det ble gjennomført et strategisk litteratursøk (Dalland, 2012, s. 70) på ORIA og Google Scholar med søkeord «norskopplæring og/eller norskundervisning», «UH-institusjoner» og «student». Søket ble begrenset til norsk og engelsk og tidsrommet 2010–2022. Fire artikler og en rapport var relevante og ble inkludert i studien.
- *Språktesting*: 23 majoritets- og minoritetsstudenter på grunnskolelærerstudiet gjennomførte en standardisert språktest på bokmål som kartleggingstest i en tilfeldig valgt klasse på bachelornivå. Testen ble gjennomført online i en klassesstime.
- *Kurstilbud og lærerens loggbøker*: Intervensjonsstudien er basert på et online kurstilbud i bokmål i samarbeid med en profesjonell aktør (NoTe.no). Kurset ble gjennomført en gang ukentlig og hadde en varighet på 16 uker. Plattformene som kurstilbudet ble tilbudt på, var Google Meet og/eller Zoom. Fem lærere og tre kurskoordinatorer førte loggbøker under kursperioden. Analyse av loggbøker ble primært basert på tematiske områder og deretter fortettet i meningsbærende enheter (Green & Thorogood, 2018).

Kurset ble primært tilbudt studentene på lærerutdanningen. Grunnet et rikelig antall kursplasser fikk også studenter fra andre fakulteter delta på kurset. 35 minoritetsstudenter ble tatt opp på kurset, og om lag 20 deltok regelmessig.

Før oppstart ble prosjektet fremlagt for NSD (332289/22) og gjennomført som anbefalt.

## Språkferdigheter og retten til norskopplæring

Norskferdigheter er viktig for integreringsprosessen siden både arbeidsliv og utdanning har krav om gode språklige ferdigheter (Jermstad et al., 2020). Svake språkferdigheter er ansett som et hinder for sysselsetting av personer med innvandrerbakgrunn (Goth et al., 2015). Formell kompetanse i form av utdanning og sterke språkferdigheter er utgangspunktet for varig tilknytning til arbeidslivet (Andersen, 2021). I fagplanene finnes det derfor flere kompetansemål som inneholder en språklig komponent (Andersen, 2021). Dokumenterte norskferdigheter har ikke bare stor betydning for tilgang til UH-sektoren, men også for senere overgang til jobbmarkedet (Djuve et al., 2017; OECD 2014). Men ikke alle studenter lærer like raskt, og det finnes en rekke faktorer som påvirker den språklige progresjonen, slik som morsmålsbakgrunn, utdanningsnivå, botid i Norge og motivasjon (Djuve et al., 2017; Ushioda, 2008).

Det europeiske rammeverket for språk og UH-sektoren  
 Språkferdigheter måles ofte gjennom standardiserte tester med utgangspunkt i CEFR, Det felles europeiske rammeverket for språk (Europarådet, 2005; Utdanningsdirektoratet, 2011). Rammeverket er et referanseverktøy utviklet for å skape en samlet europeisk forståelse av både hva god ferdighet i et språk er, og hvordan lærestoffet i et språkkurs bør utformes. Verktøyet definerer ferdighetsnivåer til bruk ved måling av fremgangen til innlæring, og rammeverket beskriver et opplæringsløp fra begynnernivået A1 til det fullt ut kompetente nivået C2, med delferdighetene *lytte, snakke, samtale, lese og skrive*.

Ved opptak til høyere utdanning kreves det generell studiekompetanse samt dokumenterte ferdigheter i norsk (B2) og engelsk. Kurs på nivå B2 på alle delferdigheter tilsvare et selvstendig nivå med god oversikt (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 26). B2 defineres som et nivå der man «[h]ar et bredt nok språklig spekter til å gi klare beskrivelser og uttrykke synspunkter på de fleste generelle emner, uten å måtte lete noe særlig etter ord» (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 2).

C1 defineres som et nivå hvor man «[h]ar god kontroll over et bredt språklig spekter». Det medfører at man «kan velge formuleringer for

å uttrykke seg klart i en passende stil om et stort antall generelle, akademiske, faglige, og fritidsrelaterte emner uten å måtte begrense det hun/han ønsker å si» (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 2).

Kravet om norsk på nivå B2 for å kunne bli tatt opp som student på høyere utdanning har vært gjeldende siden 2017. Under opplæringen forventes det at språknivået øker til nivå C1. Et så høyt nivå er nødvendig for å utføre mer komplekse studieoppgaver og arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 26).

## Språkkrav i lærerutdanningen

Gode norskferdigheter er særlig sentralt i lærerutdanningen. De generelle kompetansemålene i studieplanen for lærerutdanning krever at kandidaten behersker norsk muntlig og skriftlig og kan bruke språket på en kvalifisert måte i profesjonssammenheng (Rogne, 2020). Språkkravene til lærerstudentene innebærer at lesing, skriving og muntlighet ble definert som grunnleggende ferdigheter og en integrert del av grunnskolens læreplaner. Det fører til at ferdighetene i dag inngår i læringsarbeidet i alle fag, og at alle lærere, uansett hvilke fag de underviser i, må ha gode norskferdigheter (Tkachenko, 2015; Øzerk, 2019).

Det er ønskelig å utdanne flere lærere med innvandrerbakgrunn. Dette er tilfelle både fordi opp til 20 % av den norske befolkning i dag er innvandrere selv eller har innvandrerbakgrunn, og fordi lærere med innvandrerbakgrunn vil være viktige rollemodeller for elevene i grunnskolen.

De fleste studenter med innvandrerforeldre lærer norsk på skolen. For studenter som selv har immigrert til Norge, er situasjonen annerledes. Disse studentene møter ofte større problemer med å gjennomføre lærerutdanningen (Staver et al., 2019). Blant årsakene til dette er oppbyggingen og finansieringen av norskopplæring for innvandrere.

## Retten til norskopplæring

Innvandrere har frem til den nye integreringsloven (2020) kom, hatt rett og plikt til 600 norskopplæringstimer bekostet av kommunene. Dette timetallet bidrar hovedsakelig til at de fleste når B1-nivå, noen også nivå B2. Årsaken til at så få når nivå B2 i løpet av de 600 obligatoriske timene, er at fullver-



dig språkopplæring ofte tar lengre tid (Djuve et al., 2017). Nivå C1 indikerer språklig skikkethet i henhold til læreplanen, men opplæring til dette nivået finansieres ikke gjennom de kommunale tilbudene. En stor undergruppe er arbeidsinnvandrere fra land i EU og EØS (SSB, 30. juni 2022). Disse har ikke rett til norskopplæring gjennom introduksjonsordningen finansiert av kommunene (Meld. St. 16, 2015–2016).

Gapet mellom arbeidslivets generelle krav til norskferdigheter og opptakskravene til høyere utdanning viser seg også på en annen måte. Mens norskundervisning i voksenopplæringen i kommunal regi setter søkelys på hverdagsspråket, fokuserer språkkurs i UH-sektoren på grammatikk, ordforråd og korrekt skriftspråk (Nordanger & Tonne, 2018). I rapporten fra Staver et al. (2020) fremgår det at den generelle kunnskapen om innvanderernes utdanningsnivå og bakgrunn fortsatt er begrenset. Dette gjelder også dem som deltar i norskopplæringen.

## Norskundervisning i universitets- og høyskolesektoren

Fra litteratursøket fremgår det at norskopplæring for innvandrere finnes ved en rekke ulike studiesteder i Norge. Det viser seg at de norskkursene som rettes mot ulike grupper, er organisert på ulike måter og forholder seg til ulike finansieringsordninger og insentivstrukturer (Staver et al., 2019, s. 6). De mest omfattende tilbudene finnes ved universitetene i Oslo, Bergen, Trondheim og Stavanger. Men ikke alle disse norskkursene er poenggivende (Staver et al., 2019, s. 40). Ved disse universitetene finnes det studiepoenggivende tilbud helt opp til Trinn 4/nivå C1. Høyskolene i mindre byer tilbyr norskkurs til Trinn 3/nivå B2. Etterspørselen etter norskkurs på høyt nivå (B2 og C1) for utenlandske ansatte, utvekslingsstudenter og studenter med innvandrerbakgrunn øker i takt med internasjonaliseringen i akademia (Staver et al., 2019). For å gi mulighet til en kompletterende lærerutdanning ved for eksempel OsloMet opprettet man statsfinansierte norsktilbud (Meld. St. 30, 2016).

Norskkurs tilbys både i kommunal regi (A1–B2), av flere høyskoler og universiteter (opp til nivå C1) og av noen få private aktører. Men en gjennomgang av nettsidene ved UH-systemet viste at kun større institusjoner har et tilbud til internasjonale studenter og utenlandske ansatte og deres familier (Staver et al., 2019, s. 6 og 40). Flere av de store statlige utdannings-

institusjonene har også norskkurs spesielt rettet mot flyktninger. Flere av disse kursene er tilrettelagt for lærere, sykepleiere og ingeniører i forbindelse med et kompletterende utdanningsløp. Antall undervisningstimer som tilbys, er avhengig av studiepoenguttelling. I gjennomsnitt tilbys det 80 timer per semester. Alle høyskoler og universiteter som tilbyr norskkurs, kan rapportere om stor etterspørsel (Staver et al., 2019, s. 41). Norskopplæring i kommunens regi gir ikke uttelling i form av studiepoeng og kvalifiserer ikke til støtte fra Lånekassen, da kursene forstås som studieforbereidende og ikke kvalifiserer til studentvisum. Eksternfinansierte kurs, som videreutdanningskurs/EVU, er delvis privat finansierte med egne opptakskrav.

### Frafall og integreringsaspekt

Mange norskkurs i UH-sektoren ble opprinnelig opprettet for å ivareta opplæringsbehovet til nyankomne studenter fra utviklingsland, den såkalte Kvoteordningen. Da Kvoteordningen ble nedlagt i 2016, avsluttet flere utdanningsinstitusjoner sine norskopplæringstilbud. Det førte til at Fagråd for norsk som andrespråk i 2019 uttalte seg svært kritisk om nedleggelse av årsheter og tilhørende kurs i norsk som også kunne komme studenter med innvandrerbakgrunn til gode (Staver et al., 2019, s. 44).

I dag øker andelen studenter med innvandrerbakgrunn, og flere institusjoner har derfor utvidede norskprogrammer for å kunne dekke deres behov. Det statlige kravet for opptak ved universitet og høyskoler er nå karakter 2 fra videregående skole eller bekreftelse på at en behersker norsk på nivå B2. Undervisningspersonellet ved NLA Høgskolen ser imidlertid at bekreftelsen på nivå B2 ikke alltid er i overenstemmelse med den kunnskapen studenten presenterer. Ofte er studentenes språkkompetanse mye svakere enn nivået tilsier. Denne erfaringen er også belagt i forskning ved ulike utdanninger (Arntzen & Eriksen, 2019; Jonsmoen, 2021; Jonsmoen & Greek, 2015; Tkachenko, 2015). En siste faktor her er at selv om vi med Kunnskapsløftet og tanken om grunnleggende ferdigheter har fått inn språkets plass i alle skolefag (Skjong, 2011), er det ikke selvsagt for alle faglærere at de skal jobbe med studentenes språkføring i skriftlige arbeider.

## Koronasituasjonen

Et premiss for å lære et språk er å bli eksponert for språket i bruk og å bruke det selv og få tilbakemeldinger fra andre (Singstad, 2017). Hvor viktig dette er for god faglæring er også påvist i flere studier (Arntzen & Eriksen, 2019; Selj, 2019) og anerkjent av det offentlige (Meld. St. 30, s. 21). Koronapandemien med alle sine restriksjoner i årene 2020–2022 medførte at «on campus»-undervisning ble flyttet til «off campus»-undervisning på Zoom, uten videre opplæring eller tilvenning for verken studenter eller faglærere. Denne overgangen til heldigital undervisning hindret jevnlig interaksjon mellom studentene i undervisningssammenheng (Choi & Chiu, 2021; Mahon & Mahon, 2021). Den enkelte student fikk begrenset sine muligheter til å praktisere norsk og dermed også muligheten til å øke sin språkkompetanse. I studien til Goth et al. (2020) oppga de fleste lærerstudenter at digital undervisning gjorde det vanskeligere å nå læringsmålene.

## Håndtering av manglende språkkompetanse i koronaperioden

For å nå kompetansemålene ved ulike studieplaner innen lærerutdanning og barnehagelærerutdanning kreves det norsk på nivå B2 som startnivå og heving til C1-nivå i løpet av studiet. C1 beskriver et avansert kompetansenivå med effektiv språkbruk. Med bakgrunn i koronarestriksjoner og utfordringene med manglende verbal interaksjon ble undervisningsinstitusjonene nødt til å tilrettelegge for dette språkkravet (Andersen, 2021). Dette gjelder også institusjonen som satte i gang pilotprosjektet som er tema for denne artikkelen. NLA Høgskolen (NLA) er en privat og kristelig høyskole med undervisningstilbud innen pedagogikk, lærerutdanning, barnehagelærerutdanning, økonomi & ledelse, journalistikk, teologi, musikk og interkulturelle studier. Etter 12 måneder med fysisk nedstengning registrerte undervisningspersonellet ved NLA at flere og flere studenter som i utgangspunktet hadde svake norskkferdigheter, nå sto i fare for å falle ut av studiet. Mentorordning og tilpassede språkkurs er tiltak som har vist seg å ha stor betydning for å lære et andrespråk (Toresen, 2020; Tkachenko, 2015). For å motvirke den pandemibetingede utfordringen definerte administrasjonen norskkopplæring som en del av høyskolens samfunnsoppdrag og opprettet egne norsk-

kurs, et på nivå B2 og et på nivå C1. Det er erfaringene med disse kursene som er gjenstand for vår artikkel.

## Språktesting i pilotprosjektet

For å se nærmere på språknivået ble det gjennomført en språktest på nivå B2 ved en tilfeldig utvalgt klasse i lærerutdanningen. Dette viste det reelle norsknivået til alle studentene i en klasse. I klassen som tok språktesten, hadde halvparten av studentene innvandrerbakgrunn. Alle 24 studenter som tok testen, hadde enten norsk fra videregående med minimum karakter 2 eller bestått prøve på nivå B2.

**Tabell 13.1** Norsktest i en tilfeldigvalgt klasse (lærerutdanningen/bachelornivå)

Nivå	B1	B2	B2 sterk	Totalt
<b>Majoritetsstudenter</b>	0	5	7	12
<b>Minoritetsstudenter</b>	5	3	4	12
<b>Til sammen</b>	5	8	11	24

Til tross for det dokumenterte nivåkravet viser tabell 13.1 at rundt fem av tolv innvandrerstudenter bare oppnådde nivå B1 på testen, et nivå som ligger langt under det som kreves for å følge undervisning og fylle kravene som studieplanen forutsetter. Dette samsvarer med funn i andre undersøkelser av egen språkkompetanse (Beschorner, 2021).

I forbindelse med testen kom det også frem at flere studenter ikke hadde reell situasjonsforståelse for manglende kunnskaper. Under samtalen med klassens faglærer ble vi gjort oppmerksom på at faglærere ofte bare gir tilbakemelding på faginnholdet og ikke på studentenes norskkunnskaper og skriveferdigheter. Det medfører at studentene ikke får regelmessig tilbakemelding på sin skriftlige norsk i en fagkontekst.

Dette stemmer med funn gjort i en kartlegging av vurderingspraksiser ved samme institusjon (Kjelsvik & Egge, 2022). Der kom det frem at bare én av fire lærere ga jevnlig tilbakemelding på språket i studenttekster. En høyere prosentandel kommenterte likevel ofte feil som medførte at teksten ble uforståelig.

## Erfaringer fra de tilrettelagte kursene

Etter at koronarestriksjonene ble innført i mars 2020, opplevde høyskolen økt frafall i lærerutdanningen og besluttet å starte opp med sine to første norskkurs for innvandrere, et på nivå B2 og et på nivå C1. Kurset ble av ledelsen betraktet som en del av høyskolens samfunnsoppdrag med mål om å fremme norskkunnskaper i en tid med sosial begrensning og mindre mulighet til å praktisere språket.

En profesjonell kursleverandør (NoTe.no) ble engasjert for å gjennomføre kursene, og loggbøkene fra kurslærerne beskrev refleksjoner og hendelser i denne kursperioden.

Et norskkurs i tillegg til den obligatoriske fagutdanningen på universitet og høyskolen kan betraktes som utfordrende, ikke minst på grunn av den ekstra innsatsen som kurset krever. Mye er avhengig av motivasjon. Men motivasjon er ingen statisk størrelse, og den kan fremmes eller hemmes av studentenes omgivelser. Det er derfor utslagsgivende at studenten på et så tidlig tidspunkt som mulig blir bevisstgjort egen språkutvikling og hvor grunnleggende denne ekstrainsatsen er for å kunne fullføre yrkesutdanningen og ha forutsetninger til å få en kvalifisert jobb.

Basert på loggbøker og samtaler med fagpersonell ser vi at undervisningspersonalet har svært gode erfaringer med kurstilbudet innvandrerstudentene fikk. De fleste studentene fikk informasjon om utviklingsmuligheten som deltakelse i slike kurs medfører. Det viste seg videre at den tette oppfølgingen studentene fikk fra kurslærerne under norskopplæringen, førte til en økning i både ordforråd, bedre syntaks og flyt i uttalen. Det ble også stadfestet at nivået på de skriftlige oppgavene økte.

Tilgang på en-til-en-undervisningssituasjoner og involvering av reelle skriftlige oppgaver var det som både studentene og lærerne opplevde ga best læringsutbytte. «Jeg snakket med XXXX om hvor takknemlig jeg er for at jeg får mulighet til et norskkurs parallelt med studiet mitt, men jeg glemte dessverre å si hvor utrolig viktige de individuelle timene er for meg» (Loggbok Kurslærer 1, sitat kursdeltaker). Sitatet viser godt det utbyttet mange av studentene hadde av en-til-en-undervisningen. Årsaken til dette kan finnes i den varierte bakgrunnen studentene hadde, og de ulike utfordringene de derfor møter på.

Kurset ble gjennomført etter vanlig arbeidstid. Mange studenter job-

ber utenom undervisningstid, da studielånet ikke dekker alle kostnader. Det betyr at ettermiddager og kvelder fylles med jobb og familieforpliktelser, og at det for mange er vanskelig å finne tid til kurs etter vanlig arbeidstid. Dette medførte at ikke alle studenter med behov for språkkurs hadde anledning til å delta.

Mentorordninger brukes i ulike land, på ulike arbeidsplasser og studiesteder, for å fremme integrering og «on-boarding»-prosesser. Også i Norge finnes det slike mentorordninger ved noen få høyere utdanningssteder (Jonsmoen, 2021; Toresen, 2020). Mentorordning og andre tilpassede språktiltak har vist seg å ha stor betydning ved læring av andrespråk, blant annet ved OsloMet (Jonsmoen, 2021). Språkutvikling er en del av en integreringsprosess der mentorordningen oppleves som en forsterkende faktor. Opplæring i lærer- eller barnehagelæreryrket forutsetter ikke bare språkkunnskaper. En slik opplæring forutsetter også en situasjonsforståelse, en kontekstualisering av elevenes utfordringer og en forståelse av hvordan barna opplever samfunnet. Dermed kan en mentorordning bidra til en holistisk forståelse av yrket og til en forsterket integreringsprosess (Toresen, 2020; Tkachenko, 2015).

Utgangspunkt for studien var tilrettelagt språkopplæring for å hindre frafall fra studiene etter en tid med nedstengning og sosiale restriksjoner under Covid-19. Dette er viktig fordi Mangfolds-Norge trenger rollemodeller i skolen, og frafall av studenter med innvandrerbakgrunn medfører tap på ulike nivåer: personlig, samfunnsmessig og finansielt.

I studien til Staver et al. (2019, s. 9) fremgår det at mange av informantene deres i UH-sektoren opplever et manglende samsvar mellom incentivstrukturene og det de oppfatter som sektorens *samfunnsoppdrag*. Problemet er at norskopplæring i seg selv ikke gir «kandidat- og studiepoengproduksjon» og dermed økning av grunnfinansiering. Derfor kan et norskkurs oppleves som lite lønnsomt av administrasjonen. Men i 2017 gikk man over fra en resultatbasert finansiering basert på avlagte studiepoeng til finansiering som også premierer kandidatproduksjonen. Dermed ble det finansielt viktig for utdanningsinstitusjonen at studenter oppnår kravene for sitt studieprogram. Derfor vinner også institusjonen på å redusere frafallet av disse studentene.

## Veien fra B2 til C1: Lengdehopp uten tilløp?

Rektor S. Whittaker ved Universitetet i Agder peker på problemet mange innvandrerstuderenter og studenter med innvandrerbakgrunn har: «Dette er studenter som oppfyller kravene til å studere, men de har ikke gode nok språkkunnskaper til å skrive akademiske tekster og lese faglitteratur. For mange er norsk bøygen, og vi er i dialog med fylkeskommunen for å se hvordan vi i fellesskap kan løse dette» (Rønning, 2021). Metaforen om lengdehopp uten tilløp (Toresen, 2020) er svært passende, ikke minst fordi denne studentgruppen konkurrerer med andre som har helt andre forutsetninger for å gjennomføre studiet. Studentene må fylle krav til nivå B2 for å kvalifisere seg til studieplass. Som klasseromsundersøkelsen i vår pilotstudie viste (tabell 13.1), var det fem av tolv studenter med innvandrerbakgrunn som ikke fylte kravet til nivå B2. Uten ekstra innsats og tilrettelagt undervisning er det vanskelig å klare et språklig løft fra B2 til C1 i løpet av selve studiet. En gjennomgang av årsakene til frafall i lærer- og barnehagelærerutdanning ved NLA de siste tre årene viste at manglende språkutvikling var en medvirkende årsak til frafall hos studenter med innvandrerbakgrunn. Lignende funn finner vi også hos Arntzen og Eriksen (2019) og Selj (2019). Et slikt frafall oppleves ofte som et personlig tilbakeslag for innvandrerstuderentene. Det reduserer også muligheten til å bli rollemodeller for innvandrelever i grunnskolen, noe som fører til et stort ressurstap for samfunnet.

I uformelle samtaler med kursdeltakerne viste det seg at flere av studentene hadde snirklet seg gjennom et lappeteppe av ulike tilbud for å nå opptakskravet på B2. Det er ikke alle som har rett til norskopplæring gjennom introduksjonsordningen. Det innebærer at europeiske studenter fra for eksempel Polen, Litauen og Slovakia ikke har adgang til norskopplæring gjennom offentlige ordninger. Et privat kurs koster opptil 25 000 kroner per semester, og det kan ikke lånekassefinansieres. Disse studentene er avhengig av norskkurs i regi av universiteter og høyskoler for å få et godt tilbud. Et språkløft kommer ikke av seg selv. Og et språkløft fra utgangsnivå (B2) til forventet nivå (C1) er ikke lett å få til uten et tilrettelagt kursprogram. Likevel er disse studentene avhengig av å lære seg norsk på egen hånd.

Som vi tidligere var inne på, er det ofte krevende for studenter å gjennomføre ekstra kurs i norsk. «Innvandrerstuderenter har ulik progresjon ... de som tar norskkurset, investerer både tid og ressurser for å komme fra B2 til C1 nivå» (Loggbok, prosjektmedarbeider). Innvandrerstuderenter er ingen

homogen gruppe, og deres språklige progresjon er avhengig av individuelle faktorer som morsmålsbakgrunn, alder, migrasjonsårsak, botid i Norge, alder ved ankomst i Norge og erfaring fra språklæring. Disse faktorene må det tas hensyn til ved utarbeidelse av språktilbud. I tillegg har utdanningsbakgrunn vist seg å ha stor betydning for læringstempoet og for hvilket nivå som kan nås (Fejes, 2015). Det innebærer at studentene viser ulik progresjon, og funn i vårt prosjekt bekrefter at tett samarbeid mellom de ulike fagseksjonene om en språklig tilbakemelding til studentene har sterk innvirkning på både motivasjon og læringspotensial.

## Konklusjon

Studien konkluderer med at språkutvikling i norsk hos studenter med innvandrerbakgrunn bør fremmes gjennom tilpassede kurstilbud (B2–C1 bokmål) i forbindelse med studiet. Det finnes norskopplæring ved de største universitetene og høyskolene i Norge. Det argumenteres for at kurstilbudet vil hindre frafall fra studiene. Det viser seg at flere studenter som har oppnådd studiekompetanse, presterer på B1-nivå ett år etter studiestart. I tillegg tilbys det ikke kurs for alle studenter gjennom offentlige tilbud, og det finansieres ikke kommunale kurs på nivå C1. Språkutviklingen fra B2 til C1 er en forutsetning for å innfri skikkethetskrav i lærerutdanningen og kan oppnås ved ekstra undervisning i form av et tilpasset og interaktivt kurstilbud utenom den ordinære undervisningen. Studentene feilvurderer ofte egne norskferdigheter, men mange etterlyser et kurstilbud under studietiden. Studien konkluderer videre med at en mentorordning vil være en brobygger og bidra til økt læring. Også lærerne som underviser i andre fag enn norsk må gi tilbakemelding på språket for å gjøre studentene bevisste på eget språknivå og utfordringer. Tilrettelagte studieintegrerte norskkurs viser seg å være et verdifullt tiltak for å oppnå et kunnskapsløft i norsk fra nivå B2 til C1.



## Referanser

- Andersen, T. (2021). Språkkompetanse hos voksne innvandrere i helsefagarbeiderutdanningen. *Skandinavisk tidsskrift for yrker i utvikling*, 6(1). <https://doi.org/10.7577/sjvd.4526>
- Arbeids- og inkluderingsdepartementet (2020). *Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid* (LOV-2020-11-06-127). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-11-06-127>
- Arntzen, R. & Eriksen, O. (2019). Kulturell kapital og akademisk integrering. Studenter med innvandrerbakgrunn forteller om sine erfaringer med norsk utdanning. *Uniped*, 42(4), 400–414. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-04-06>
- Beschorner, B. (2021). Revisiting Kuo and Belland's exploratory study of undergraduate students' perceptions of online learning: Minority students in continuing education. *Educational Technology Research and Development*, 64, 661–680. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9442-9>
- Choi, T.H. & Chiu, M.M. (2021). Toward equitable education in the context of a pandemic: Supporting linguistic minority students during remote learning. *Journal of Comparative Education and development*, 23(1), 14–22. <https://doi.org/10.1108/IJCED-10-2020-0065>
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3. utg.). Sage Publications.
- Djuve, A.B., Kavli, H.C., Sterri, E.B. & Braaten, B. (2017). *Introduksjonsprogram og norskopplæring. Hva virker – for hvem?* FaFo rapport. FaFo Institutt for arbeidslivs- og velferdsforskning. <https://www.fafo.no/images/pub/2017/20639.pdf>
- Egeberg, E. (2019). *Minoritetsspråk og flerspråklighet*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Europarådet (2005). *Reference level descriptions for national and regional languages (RDL)* [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DNR\\_Guide\\_EN.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DNR_Guide_EN.pdf)
- Fejes, A. (2015). *Kortutbildade och Vuxenutbildning: En kunskapsöversikt. Underlagsrapport*. Kommissionen för et socialt hållbart Stockholm. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:905020/FULLTEXT01.pdf>
- Goth, U.S., Holovchuk, S., Jermstad, L.K. & Jøkstad, G.S. (2020). Nærhet, eller distanse? Lærerstudenters erfaringer med Zoomundervisning under Covid-19. I L. Jermstad & U.S. Goth (Red.), *Fra barnehage til voksenliv: Utdanning, didaktikk og verdi* (s. 193–212). Novus forlag.
- Goth, U.S., Jensen, T.L. & Skyrud R. (2015). Fra innvandrere til ressurs i undervisningen ved helsefaglig høyskoleutdanning. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 5(1), 1–25. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.15v5i1a5>
- Green, J. & Thorogood, N. (2018). *Qualitative methods for health research*. Sage Publication.
- Hagen, K. (2018). *Andrespråksundervisning for voksne innvandrere – en bibliografi*. Høyskolen i Innlandet.

- Høgskolen på Vestlandet (2022, 1. september). *Nasjonal rekruttering til lærerutdanning* [Prosjektside]. Høgskolen på Vestlandet. <https://www.hvl.no/samarbeid/samarbeid-lararutdanning-og-kreative-fag/mangfoldlaerer/>
- Jermstad, L., Goth, U.S. & Tokovska, M. (2020). Tilrettelegging for trivsel. Mangfold i norske klasserom. I U.S. Goth & L. Jermstad, *Fra barnehagen til voksenalv - Utdanning, didaktikk og verdi* (s. 65–79). Novus. <https://doi.org/10.52145/9788283900538>
- Jonsmoen, K.M. (2021). Samtaler som stimulerer til språkutvikling. En studie av språkmakkertilbudet ved OsloMet – storbyuniversitetet. *Uniped*, 44(1), 17–30.
- Jonsmoen, K.M. & Greek, M. (Red.) (2015). *Språk mangfold i utdanningen. Refleksjon over pedagogisk praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Kjelsvik, B. & Egge, C. (2022, 10.–11. mai). *Vurderingspraksisar og toskriftskompetanse i lærerutdanninga*. Innlegg presentert på konferansen Skriv!Les!. Stavanger.
- Mahon, D. & Mahon, A. (2021). Educational responses to the challenges of the COVID-19 global pandemic: Online provision and its consequences for the social resilience of minority communities. *Globalization, Societies and Education*. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.2017859>
- Meld. St. 16 (2015–2016). *Fra utenforskap til ny sjanse – Samordnet innsats for voksnes læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20152016/id2476199/>
- Meld. St. 30 (2015–2016). *Fra mottak til arbeidsliv – en effektiv integreringspolitikk*. Justis- og beredskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-30-20152016/id2499847/>
- Nordanger, M. & Tonne, I. (2018). Eksplisitt og implisitt kunnskap, læring og undervisning. Fra Krashens læring og tilegnelse til avveiningen mellom det eksplisitte og implisitte i moderne andrespråkopplæring. I A.-K.H. Gujord & G.T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 164–189). Cappelen Damm.
- NOU 2021: 2 (2021). *Kompetanse, aktivitet og inntektssikring – Tiltak for økt sysselsetting*. Arbeids- og sosialdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2021-2/id2832582>
- OECD (2014). *OECD Skills strategy diagnostic Report: Norway 2014*. OECD Skills Studies. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264298781-en>
- Rogne, M. (2020). Norskfaget i grunnskulelærerutdanningene – nyare utviklingstrekk. *Acta Didactica Norden* 14(1). <https://journals.uio.no/adnorden/article/view/7903>
- Rønning, A.O. (2021, 21. mai). Akademia er ikke ferdig med å diskutere mangfold. *Kifinfo.no*. <https://kifinfo.no/nb/2021/05/akademia-er-ikke-ferdig-med-diskutere-mangfold>
- Selj, E. (2019). Språklige minoriteter i auditoriet (SmiA). utfordringer, håndtering og muligheter. *Uniped*, 42(4), 381–399.
- Singstad, F.D. (2017). *Læreren på norsk kurs gjør den beste innsatsen som kan gjøres: Et innblikk i norskopplæringa for voksne innvandrere – lærernes undervisningspraksis og deltakerens opplevelser* [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <http://hdl.handle.net/11250/2454272>

- Skjong, S. (2011). Norskspråkleg kompetanse etter LK06: Toskriftskompetanse i alle fag. I B.K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk=nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 33–48). Det Norske Samlaget.
- Statistisk sentralbyrå (2022, 7. mars). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldres*. <https://www.ssb.no/en/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Statistisk sentralbyrå (2022, 31. mars). *Studenter i universitets- og høyskoleutdanning*. <https://www.ssb.no/en/utdanning/hoyere-utdanning/statistikk/studenter-i-universitets-og-hogskoleutdanning>
- Statistisk sentralbyrå (2022, 30. juni). *Norskopplæring for voksne innvandrere*. <https://www.ssb.no/utdanning/voksenopplaering/statistikk/norskopplaering-for-voksne-innvandrere>
- Staver, A.B., Liodden, T.M., Johnsen, S.B. & Leirvik, M.S. (2019). *Norskopplæring for flyktninger og innvandrere med høyere utdanning*. Utredning om universitets- og høyskolesektoren som opplæringsarena. By- og regionsforskningsinstituttet (NIBR), OsloMet. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/2934>
- Tkachenko, E. (2015). «Alle lærere er norsklærere» – også i høyere utdanning. I K.M. Jonsmoen & M. Greek (Red.), *Språkmangfold i utdanningen. Refleksjon over pedagogisk praksis* (s. 201–220). Gyldendal Akademisk.
- Tkachenko, E. (2021). Å underbygge yrkesidentitet gjennom å jobbe med arbeidsrelevante tekster. I M. Monsen & V. Pájaró (Red.), *Andrespråklæring hos voksne. Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner* (s. 216–236). Cappelen Damm Akademisk.
- Toresen, J. (2020). *Weitsprung aus dem Stand? Eine Untersuchung über den Übergang vom Deutschunterricht an der Schule zum Deutschstudium an der Universität* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo. DUO Vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-83607>
- Ushioda, E. (2008). Motivation and good language learners. I C. Griffiths (Red.), *Lessons from good language learners* (s. 19–34). Cambridge University Press.
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk. Læring, undervisning, vurdering*. <https://www.udir.no/contentassets/7b05fd5245a04fe1bad995dc69809703/det-felles-europeiske-rammeverket-for-sprak-2011.pdf>
- Øzerk, K. (2019). Grunnleggende norsk for språklige minoriteter – Sett i lys av fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og konstruktivistisk læringsteori. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (3. utg.) (s. 279–298). Cappelen Damm Akademisk.

Flatås, R.M. (2023). Fra fag til transfaglighet. I I.M. Thorjussen & U.S. Goth (red.), *Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv* (s. 228–244). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa211014>

14

# Fra fag til transfaglighet

Robert Mjelde Flatås, NLA Høgskolen

## Innledning

Å jobbe tverrfaglig ser ut til å bli mer og mer vanlig innenfor skolesektoren, og gjennom internasjonal forskning har den tverrfaglige dimensjonen transfaglighet fått stor utbredelse. Transfaglighet blir i internasjonal forskningslitteratur sett på som den mest integrerte formen for tverrfaglighet, og dette begrepet skiller seg fra norske læreplaner der tverrfaglighet ofte har blitt brukt for alle former for tverrfaglighet. I et transfaglig perspektiv må skolefagene samarbeide på tvers for å utvikle ny kunnskap og forståelse. Transfaglighet beskrives som en holistisk forståelse av kunnskap (Godemann, 2008), og den kan sees på som en ny form for problembasert læring i forhold til det å arbeide med komplekse problemstillinger (McGregor, 2005, s. 4). Denne måten å tenke på kan knyttes til fenomenbasert undervisning og læring der elevene studerer et tema i en helhetlig tilnærming, framfor en fagtilnærming hvor man går fra fag mot tverrfaglige temaer. Transfaglighet innebærer at elevene får arbeide med temaområder som er meningsfylte og inneholder

reelle problemer av lokal og global art. Som ved alle pedagogiske tilnærminger er det utfordringer knyttet til transfaglige tilnærminger. I dette kapitlet løfter jeg fram og analyserer transfaglige tilnærminger knyttet til undervisning i skolen, og hvordan transfaglighet kan fremme eleven som aktiv deltaker i egen læring.

### Tre argumenter på hvorfor arbeide transfaglig

En viktig forutsetning for transfaglighet i skolen blir å sikre at lærere har en felles verdimessig forståelse og praksis rundt begrepet. Verdier er som brillen vi ser med – usynlige i seg selv for den som ser gjennom dem, men virksomme ved at de preger måten vi ser på (Sagberg, 2012, s. 15). Kapitlet belyser transfaglighet som teoretisk utgangspunkt ut fra blant annet Vars (2001, s. 3) sine oppsummerende kategorier som peker på hvorfor skoler bør arbeide transfaglig. Vars sine kategorier består av tre argumenter som kan sees i et balansert forhold til hverandre:

1. *Psykologiske argumenter*: Elever er mer motivert og lærer bedre fordi tverrfaglighet relateres til deres behov, problemer, bekymringer, interesser og ambisjoner. Elever lærer bedre siden transfaglighet stemmer overens med hvordan den menneskelige hjerne fungerer og slik forsterker høyere ordens tenkning.
2. *Sosiologiske argumenter*: Transfaglighet gjør elevene bedre forberedt til livet fordi de lærer å jobbe med komplekse problemstillinger sett i forhold til det virkelige liv. Elevene lærer også overordnede konsepter og prosesser i fagene.
3. *Filosofiske argumenter*: Transfaglighet kan være med på å gi et meningsfullt rammeverk for å utforske ulike demokratiske verdier som er viktige for borgere i et demokrati.

Disse tre argumentene fordrer en undervisning hvor elevene selv er aktivt deltakende i sin kunnskapsproduksjon. Undervisningen må knyttes til samfunnet slik at eleven ser sammenhengen mellom det hen lærer og den verdenen hen lever i (Dewey, 1974, s. 31). Begrepet transfaglighet blir da et viktig og konkret anliggende for hvordan denne tilnærmingen forutsetter en aktiv elev. I fortsettelsen skal jeg utdype transfaglighet som en av flere

tverrfaglige dimensjoner i lys av det litteraturen ofte omtaler som *globale kompetanser*.

## Bredt kompetansebegrep

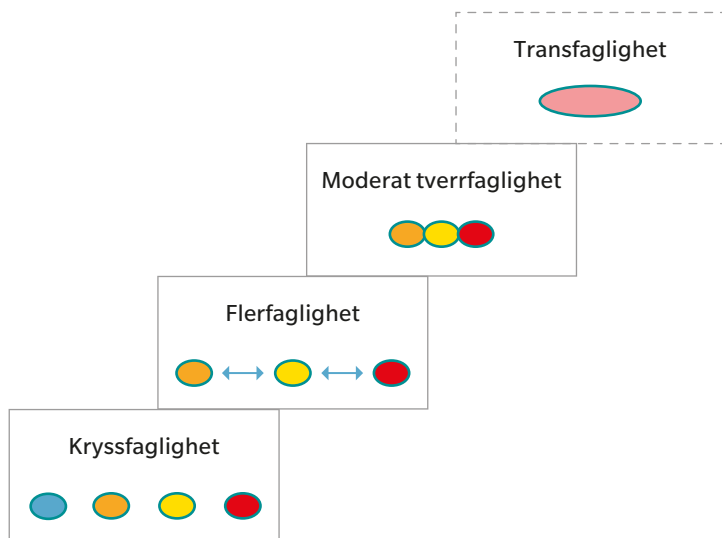
Læreplanen for Kunnskapsløftet 2020 (heretter LK20) peker på at demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet. En slik opplæring kan da skje via transfaglig aktivitet som legger til rette for elevers aktive medvirkning ved for eksempel å arbeide kritisk, kreativt og undersøkende. For å forstå konturene av transfaglighet i skolen kan dette sees i sammenheng med læreplanens brede kompetansebegrep. Ludvigsen-utvalget (2015) definerer kompetanse som «at elevene skal kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger, og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger». Ut fra denne tenkningen kan verdier knyttes opp imot det Fullan et al. (2018, s. 41) uttrykker som seks globale kompetanser (omtales også som transversale kompetanser) som sies å kreves for høy funksjonalitet i et komplekst univers: karakter, medborgerskap, samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenkning. Verdiene er grunnlaget for vårt demokrati og skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid (LK20). I dette møtet ligger transfaglighet som et slags verdimeslig ideal som kan realiseres ved at elevene for eksempel får arbeide med og selv gis muligheten til å ta stilling til virkelighetsnære og komplekse problemstillinger. I LK20 blir tverrfaglighet koblet til betydningen av at elevene arbeider utforskende med temaer som krever kunnskaper og ferdigheter fra flere fag innenfor de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. Tverrfaglig læring og undervisning er på mange måter å se sammenkoblede emner slik verden er sammenkoblet (Sunde og Christensen, 2022, s. 3). En transfaglig tilnærming kan dermed være et viktig bidrag til denne form for utdanning.

## Ulike dimensjoner av tverrfaglighet

Tverrfaglighet er, enkelt sagt, etablering av dialog mellom fagdisipliner og lagspill mellom ulike former for faglighet (Sørensen, 2000). Internasjonalt gjør Jantsch (1972), Klein (1990, 2000), Lattuca (2001), Nicolescu (2002) og Drake og Reid (2018) et skille mellom multidisciplinarity (her omtalt som flerfaglighet), interdisciplinarity (her omtalt som moderat tverrfaglighet) og transdisciplinarity (her omtalt som transfaglighet). Drake og Reid (2018) viser også til dimensjonen *fusion* (her oversatt til kryssfaglighet). Ut fra denne måten å tenke tverrfaglighet på kan kryssfaglighet sees på som den enkleste form for tverrfaglighet. Drake og Reid (2018) beskriver den som en nyttig form for tverrfaglighet som kan være en fin start på veien mot fullintegret læreplan. Her får elevene muligheten til å erfare sammenhenger mellom ulike emner innenfor et skolefag. Flerfaglighet definerer Drake og Reid (2018) og Nicolescu (2002) som en form hvor man jobber med et felles tema i flere fag, men fagene holdes adskilt.

Moderat tverrfaglighet har derimot et annet mål som innbefatter overføring av metoder fra ett fag til et annet (Nicolescu, 2002, s. 43). Det dreier seg om en vitenskapelig integrasjon teoretisk og/eller metodisk. Moderat tverrfaglighet kan sees på som en form for tverrfaglighet der elevene jobber med ulike fagtemaer på tvers av fagene hvor fagskillet ikke er så tydelig (Drake og Reid, 2018). Nicolescu (2002) definerer transfaglighet ut fra prefikset «trans» som indikerer at transfaglighet ses på det som er mellom, på tvers og bortenfor fagdisiplinene, samt en nødvendighet i den komplekse tiden vi lever i. Transfaglighet blir her sett på som en overskridelse av fagene på en slik måte at utgangspunktet er det som er av temainteresse for elevene. Klein (2014) peker på at komplekse forandringer i den virkelige verden vil bli fokuset i forskningsspørsmål og praksis, istedenfor at fagdisiplinene er i fokus. Dette kan sees i nær sammenheng med Gibbons et al. (1994) som ser på transfaglighet som en ny form for læring og problemløsning som involverer samarbeid mellom ulike deler av samfunnet. Nicolescu (2002) understreker imidlertid et behov for å bygge broer mellom disse ulike dimensjonene for tverrfaglighet, og at grenseoppgangene mellom disse ulike dimensjonene ikke må sees på som altfor rigide. Fink (2013) peker på farer ved at det stilles en motsetning mellom faglighet og tverrfaglighet, og at den gode faglighet åpner opp for tverrfaglighet. I denne sammenheng kan man argumentere for at tverrfaglighet bygger på faglighet.

Oppsummert kan de ulike dimensjonene av tverrfaglighet framstilles som en firetrinnsfigur som går fra kryssfaglighet til transfaglighet som den mest «sammensmeltede» dimensjonen:



**Figur 14.1** Dimensjoner av tverrfaglighet. Etter Klein (1990), Stember (1990), Nicolescu (2014), Drake og Reid (2018) og Yıldız (2019)

Når det refereres til tverrfaglighet i skolen i Norge i dag, så vises det til ulike måter å forstå tverrfaglighet på. Stember (1991) peker på hvordan begrepet tverrfaglighet til tider har blitt oppfattet som nokså forvirrende og misvisende. Nyere forskning viser at mange elever ikke klarer å se sammenhenger mellom ulike fag, og at lærere trenger trening i å legge til rette for tverrfaglighet i skolen (Korsager & Scheie, 2019).

### Forskningsspørsmål

Dette kapitlet har som formål å rette søkelys på litteratur om transfaglighet innenfor en nordisk skolekontekst. Å se nærmere på det didaktiske begrepet transfaglighet vil være nyttig for hvordan vi i dag kan forstå og diskutere tverrfaglig praksis i skolen. Det ble gjort systematiske litteratursøk etter fagfelleverderte artikler som skulle omhandle elevers og/eller læreres erfaringer



med transfaglighet innenfor en nordisk skolekontekst. Kapitlet ønsker å gi et svar på hvordan forstå og jobbe transfaglig i skolen med utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvilke erfaringer har elever og lærere med transfaglig undervisning, og hvordan kan transfaglighet fremme eleven som aktiv deltaker i egen læring?*

## Metode

For å besvare kapitlets forskningsspørsmål har jeg valgt å gjennomføre en systematisk litteraturstudie av forskning på transfaglig undervisning innenfor en nordisk skolekontekst. Selv om skolesystemene i de nordiske landene er noe ulike, har de også mange fellestrekk (Roos, 2021). På bakgrunn av dette ønsker jeg å innhente studier av nordiske elevers og læreres erfaringer med transfaglig undervisning. Metoden i en litteraturstudie handler om å søke vitenskapelige originalartikler i relevante databaser og dessuten å kunne vurdere disse kritisk (Støren, 2013). En kvalitativ bearbeiding av informasjon preges ofte av forskeren som gjennomfører arbeidet. Tolkning av materialet, å identifisere mønstre og lese betydningen av dem er en helt sentral del av den kvalitative forskningsprosessen. Det viktigste redskapet for tolkning er forskeren selv (Malterud, 2003). Jeg har valgt en hermeneutisk tilnærming, der jeg har prøvd å gå i dialog med teksten ved å stille ulike spørsmål. En forskers subjektive forutforståelse kan i denne sammenheng sees på som en forutsetning for innsikt. Metodevalget har sine begrensninger hvor jeg ikke kan generalisere basert på mine funn.

For å dokumentere søket har jeg i tabell 14.1 laget en oversikt over hvilke kriterier søket mitt inkluderer og ekskluderer. Gjennom kildekritikk er det viktig å stille seg kritisk til kildematerialet samt kriterievalg under utvelgelsen (Dalland, 2012). Selv om transfaglighet som begrep ser ut til å være lite brukt innenfor nordisk skolekontekst, velger jeg likevel å søke etter dette begrepet i relevante databaser. Det er for å se nærmere på hvordan akkurat transfaglig undervisning er forstått og anvendt i skolen. Lite forskning og fokus på transfaglighet i nordisk kontekst gjorde det nødvendig å supplere med et tilleggssøk i Oria.

**Tabell 14.1** Inklusjons- og eksklusjonstabell for søk i databaser

	<b>Inklusjonskriterier</b>	<b>Eksklusjonskriterier</b>
<b>Årsavgrensning</b>	2016–2021	Alt før 2012
<b>Søkebaser</b>	ORIA & ERIC	Idunn & Google Scholar
<b>Språk</b>	Engelsk, norsk, svensk og dansk	
<b>Publikasjonstype</b>	Fagfellevurderte artikler, forskningsrapporter og dr. avhandlinger fra Norge, Sverige, Danmark, Finland og Island	Fagfellevurderte artikler fra andre land i Europa og verden for øvrig. BA og masteroppgaver. Fagbøker.
<b>Søkeord hovedsøk</b>	«Transfaglighet» AND «transfaglig undervisning» «transversal competencies» OR «trans-disciplinary teaching»	Interdisciplinary Tverrfaglighet
<b>Søkeord tilleggssøk</b>	«Integrert tverrfaglighet» «Tverrfaglighet» AND «tverrfaglig undervisning»	

## Mine søkeresultater

Som det framgår av tabell 14.2, ga mitt første søk med de gitte inklusjonskriteriene innenfor en avgrenset tidsperiode få resultater. I ORIA fikk jeg først 240 treff. Ved gjennomgang av titler og abstrakt i søket knyttet opp imot publiseringer fra nordiske land og med emneavgrensning «education», satt jeg igjen med to fagfellevurderte artikler som ble inkludert. I ERIC fikk jeg treff på de engelske søkeordene; 61 treff på søkeordet «trans-disciplinary teaching» og 36 treff på søkeordet «transversal competencies». Ingen nye artikler ble inkludert ut fra dette treffet. Mitt tilleggssøk med de gitte inklusjonskriteriene innenfor en avgrenset tidsperiode ga 534 treff i ORIA. Ved gjennomgang av titler og abstrakt i søket knyttet opp imot publiseringer fra nordiske land satt jeg igjen med en fagfellevurdert artikkel som ble inkludert.

## Resultat

Mine funn er rapportert i tabellene 14.2, 14.3 og 14.4:

**Tabell 14.2** Fra Finland

Forfatter	År og nasjon	Tittel	Type litteratur	Metode
Eronen, L., Kokko, S. & Sormunen, K.	2019, Finland	Escaping the subject-based class: A Finnish case study of developing transversal competencies in a transdisciplinary course	Curriculum Journal (London, England), 2019-07-03, Vol.30 (3)	Casestudie bestående av spørsmål til 19 elever på 8. trinn samt noen dybdeintervjuer
<b>Bakgrunn for studien:</b>				
Det blir vist til hvordan 19 åttendeklassinger i Finland responderte på et prosjektbasert opplegg som skulle gi elevene transfaglig kompetanse uten å tydeliggjøre hvilke fag som skulle læres. Prosjektet gikk ut på å skape et «Escape-rom» som de andre elevene på skolen kunne bruke. Tanken her var at elevene skulle bruke sin logikk og kreative tenkning og sine samarbeidsferdigheter.				
<b>Hovedfunn:</b>				
Studien konkluderer med at elevene uttrykte at de ikke hadde lært mye når de tenkte læring ut fra faglig kunnskap i de ulike fagene. På den annen side uttrykte elevene at de hadde lært seg ferdigheter gjennom teamarbeid, problemløsning og gjennom å kunne uttrykke egne perspektiver og meninger. Forfatterne konkluderer i artikkelen med at funnene deres avslører at elevene ikke helt klarte å koble egen læring opp mot de transfaglige tilnærmingene.				

**Tabell 14.3** Fra Sverige

Forfatter	År og nasjon	Tittel	Type litteratur	Metode
Nordén, B.	2018, Sverige	Transdisciplinary teaching for sustainable development in a whole school project	Environmental education research, 2018-05-04, Vol.24 (5)	Semistrukkert intervju med 27 lærere på en videregående skole

<b>Bakgrunn for studien:</b>
Studien har undersøkt hvordan ulike faglærere på en videregående skole har opplevd å undervise transfaglig gjennom et prosjektbasert opplegg. Prosjektet hadde som mål å fremme dybdelæring hos elevene innenfor en ramme av transfaglighet. Elevene fikk i oppgave å planlegge et nytt, attraktivt, fiktivt nabolag i byen deres ut fra bærekraftige perspektiver.
<b>Hovedfunn:</b>
To hovedtilnærminger til transfaglig undervisning fra lærersiden ble funnet: én hvor lærere bidro, men strevde med transfaglighet, og én tilnærming hvor lærerne viste eierskap og klarte å rekonseptualisere prosjektet til en helhet. Lærerne opplevde også spenninger mellom sine ressurser og evner, samt til de utfordringene de møtte på gjennom dette undervisningsprosjektet.

**Tabell 14.4** Fra Norge

Forfatter	År og nasjon	Tittel	Type litteratur	Metode
Dagland, T.P.	2021, Norge	«Det er ofte vanskelig å få til de tverrfaglige greiene». Et lærerperspektiv på tverrfaglighet	Techne series (Oslo), 2021-06-22, Vol.21 (3), s. 32–47	Dokument-analyse og intervjuer av tolv lærere i ungdomsskolen
<b>Bakgrunn for studien:</b>				
Studien ønsker å finne ut av hva et utvalg av faglærere på ungdomstrinnet (i naturfag og kunst og håndverk) legger i begrepet tverrfaglighet slik de forstår bruken i læreplanverket. Videre tar den for seg hva disse lærerne oppfatter som tverrfaglig tilnærming i sin egen operasjonaliserte undervisning.				
<b>Hovedfunn:</b>				
Flertallet av disse lærerne hevder at tverrfaglighet sett i lys av overordnet del innebærer en undervisning hvor fagene integreres og glir over i hverandre. Undersøkelsen viser videre at når de fleste av informantene ser på sin egen operasjonaliserte undervisning, både forstår de og utøver den tverrfaglige tilnærmingen annerledes.				

## Diskusjon

Analysen som inkluderer litteratursøket, vil diskuteres opp imot kapitlets teoretiske utgangspunkt. Her vil særlig transfaglighet som filosofisk rammeverk for å utforske ulike demokratiske verdier bli løftet fram.

## Psykologiske argumenter for å arbeide transfaglig

Mine analyser viser at elever var motivert for å arbeide transfaglig, fordi transfaglige tilnærminger til undervisningen relaterte til deres interesser og virkelighetsnære problemstillinger. Både den finske, den norske og den svenske studien av elever og lærere som arbeidet transfaglig, viser at denne form for undervisning krevde en del av dem. Ifølge de svenske lærerne trengte elevene å forplikte seg mer, og de trengte å ha egne drivkrefter når de jobbet transfaglig. Elever som var svake faglig, trengte også mer støtte enn andre elever for å lykkes i et transfaglig undervisningsopplegg. Dette kan kobles til Mathison og Freemann (1998, s. 21) som peker på utfordringen med å få elevene til å overvinne sin avhengighet av kunnskap relatert til det enkelte fag. I tillegg viser analysen av de nordiske studiene at elevenes forventninger, motivasjon og tidligere erfaringer var viktige for å lykkes. Når Fam et al. (2016) peker på at dagens elever trenger et sett av ferdigheter for å kunne få utbytte av transfaglig undervisning, kan dette sees i sammenheng med det som jeg tidligere har omtalt som ferdigheter innenfor globale kompetanser. Sentralt i tankegodset her er at elevene må samarbeide med andre for selv å være i læring, og de må møte virkelige og reelle problemstillinger som betyr noe for dem selv og andre mennesker. Elevene utvikler en dypere forståelse først gjennom et tverrfaglig og helhetlig arbeid (Fullan et al., 2018).

Når analysen viser at elever ikke helt klarer å koble egen læring opp mot de transfaglige tilnærmingene, kan det tyde på at elevene trenger trening i denne måten å tilegne seg kompetanse på. Det er for å sikre at elevene får tid og muligheter til å endre sine oppfatninger av egen læring og elevrolle. Karseth, Kvamme og Ottesen (2020, s. 14) peker på hvordan fagfornyelsen ser ut til å ha prioritert fagkonsentrasjon innad i fag framfor fagintegrasjon mellom fag, og at dette kan svekke mulighetsbetingelsene for fagintegrasjon i skolen. Dette er uklarerheter som får fram at LK20 ser ut til å stå i en spenning mellom kompetanse og kunnskap, fag og tverrfaglighet. En slik spenning kan kobles til Bolstad (2020), Mathison og Freemann (1998) og Drake og Reid (2018) sine anbefalinger om en gradvis innføring av transfaglighet i skolen, for det å utvikle transfaglig undervisning blir sett på som krevende for både elever og lærere. Det handler om å jobbe med kompleksiteten, ikke nødvendigvis framskynde den. Dette kan sees i lys av analysen av studien til Dagland (2021) hvor de norske lærerne forstår og praktiserer ulike grader av tverrfaglighet på ulike måter.

Når Vars (2010) skriver at elever lærer bedre fordi tverrfaglighet relateres til deres behov, interesser og ambisjoner m.m., viser min analyse at dette forutsetter at elevene overvinnes sin avhengighet av kunnskap relatert til det enkelte fag. Ved at transfaglighet er med på å forsterke det Vars (2010) omtaler som høyere ordens tenkning, innebærer det læring av ferdigheter som for eksempel kritisk tenkning og problemløsning. Dette er ferdigheter som elevene i den svenske studien uttrykte at de hadde lært gjennom teamarbeid, problemløsning og gjennom å kunne uttrykke egne perspektiver og meninger. Disse elevene klarte imidlertid ikke å koble dette til kunnskap som skulle læres i det enkelte fag.

### Sosiologiske argumenter for å arbeide transfaglig

Ifølge Vars (2010) gjør transfaglighet elevene bedre forberedt til livet fordi de lærer å jobbe med komplekse problemstillinger sett i forhold til det virkelige liv. Hvis både elever og lærere føler seg usikre på det å jobbe og se verdien av å jobbe transfaglig, blir det viktig at lærerne evner å ta eierskap over denne måten å jobbe på. Å utvikle en dypere forståelse hos lærere for begrepet tverrfaglighet ved å vise til ulike dimensjoner, kan lettere utfordre lærerne på det som Nordén (2018) uttrykker som det å gå fra «hva» til «hvordan» når man skal jobbe transfaglig. Dette kan kanskje også gjøre spennet mellom fagkonsentrasjon og fagintegrasjon mindre. Det kan da på sikt føre til mer samarbeid lærerne imellom og en mer meningsfylt læring for elevene. Lærere trenger å bli fortrolige med og samtidig ikke miste kontrollen knyttet til måter å undervise transfaglig på. Analysen av den svenske studien viser også at lærerne trengte å se poenget med hva de drev på med, de trengte å ha en følelse av hva de strevde med å oppnå, og at de følte seg klare til å gjøre disse valgene.

Å legge til rette for en transfaglig elevoppgave av typen «å planlegge et nytt, attraktivt, fiktivt nabolag i en by ut fra bærekraftige perspektiver», vil kreve en langt sterkere og mer forpliktende kobling mellom lærestoff og undervisningsmetoder fra flere fag. Transfaglighet forutsetter da mer lærersamarbeid for slik å utvide sin undervisningskompetanse på tvers av fagene, for eksempel det å legge til rette for tverrfaglig prosjektarbeid. Med bakgrunn i blant andre Nicolescu (2002), Klein (1990), Drake og Reid (2018), Bolstad (2020) og Fink (2013) kan det være nyttig at lærere klarer

sammen å tydeliggjøre og diskutere begrepene faglighet og tverrfaglighet for hverandre ut fra ulike dimensjoner. Dette indikerer at tverrfaglighet er for komplekst til å gi et endelig svar på hvordan man skal legge opp trans-faglig undervisning.

## Filosofiske argumenter for å arbeide transfaglig

Vars (2001) argumenterer med at transfaglighet kan være med på å gi et meningsfullt rammeverk for å utforske ulike demokratiske verdier som er viktige for borgere i et demokrati. Eronen, Kokko og Sormunen (2019) viser til at når finsk læreplan også legger opp til fagkonsentrasjon, slik som LK20 i Norge gjør, så fører det til at læreplanen forsøker å balansere mellom ulike pedagogiske tilnærminger, samtidig som nytten av både fagkonsentrasjon og tverrfaglighet blir vektlagt, for eksempel gjennom dybdelæring. Det essensielle blir da for lærerne å være klar over ulike måter å legge til rette for fagintegrasjon på, for slik å sikre en felles verdimessig forståelse hos lærere. Med verdimessig forståelse i denne sammenheng menes det å gi elever for eksempel muligheter for å utforske ulike demokratiske verdier. Dette vil fordre at det utvikles demokratisk deltakelse hos elevene. Hvis dette skal skje, må denne form for elevmedvirkning bli en naturlig og integrert del av undervisningen. Opplæring om, for, gjennom og til demokrati trenger også støtte fra elevenes medvirkning i undervisningsopplegg og undervisvurdering i alle fag og fra deltakelse i klasse- og elevråd (Koritzinsky, 2021, s. 28).

Et transfaglig perspektiv består ikke av en verden av fag, men av oppgaver som skal løses. NOU 2014: 7 peker på hensikten som er å utvikle elevenes måloppnåelse knyttet til «store temaer» som går igjen på tvers av fag, og at dette blir samtidig en måte å kunne ivareta elevenes dybdelæring og helhetsforståelse på. Det er ikke nødvendigvis noen klare motsetninger mellom flerfaglighet, tverrfaglighet og transfaglighet, og at transfaglighet ikke alltid er å foretrekke. Gibbons et al. (1994) gir dimensjonsinndelingen mindre oppmerksomhet ved at kunnskapsproduksjon blir framhevet ved at kunnskapen utvikles med tanke på nytte og anvendelse, og at man jobber på en transfaglig måte for å løse ulike problemer fra den «virkelige verden». McGregor (2015) refererer til Brenner et al. (2000), som viser til at den ene måten å tenke transfaglighet på utelukker ikke den andre, og at man heller bør forsøke å gå

i dialog med ulike dimensjoner av tverrfaglighet og måten å tenke trans-faglighet på.

Økland (2014, s. 29) ser ikke på det tverrfaglige og overgripende som en undervisningsform, men heller som en forståelse som skapes gjennom faglige og tverrfaglige nivåer. En slik forståelse kan relateres til kompetansebegrepet i LK20, som blant annet omfatter forståelse og evne til refleksjon, samt kreativ og kritisk tenkning i fag. Utvikling av transfaglighet i skolen gjennom LK20s tre tverrfaglige temaer kan da relateres til som et overordnet mål som henger sterkt sammen med læring i fagene. Ut fra en slik tenkning vil integrasjon mellom kunnskaper, ferdigheter og holdninger innenfor globale kompetanser være viktig for å oppnå dybdelæring. Dybdelæring kan i denne sammenheng relateres til det å utvikle transfaglig kompetanse. For å få dette til holder det ikke bare med fagkunnskap; elevene må også tilegne seg en rekke fagovergripende kompetanser, som i Norge kan sies å være noe som er forsøkt «innbakt» innenfor LK20s tre tverrfaglige temaer.

Mine analyser viser at transfaglighet oppleves som utfordrende for både elever og lærere, og det kan derfor være hensiktsmessig å foreslå en tabell som viser ulike dimensjoner av tverrfaglighet på en lettfattelig måte. Denne bygger på de forhold jeg har redegjort for ovenfor:

**Tabell 14.5** Fagkonsentrasjon og fagintegrasjon

Fagkonsentrasjon	Ulike dimensjoner av fagintegrasjon og tverrfaglighet			
Fagfaglighet (disciplinary)	Kryssfaglighet (intradisciplinary)	Flerfaglighet (multidisciplinary)	Tverrfaglighet (interdisciplinary)	Transfaglighet (transdisciplinary)
Elevene jobber med å spesialisere seg i det enkelte fag.	Elevene jobber med å belyse sammenhenger mellom ulike emner innenfor et skolefag.	Elevene jobber med et felles tema i flere fag, men fagene holdes adskilt.	Elevene jobber med ulike fagtemaer på tvers av fagene, og fagskillet er ikke lenger så tydelig.	Elevenes jobbing overskrider fagene på en slik måte at fagovergripende temaer og problemløsning kan være i fokus.
Dybdelæring <span style="float: right;">→</span>				
Tverrfaglige temaer <span style="float: right;">→</span> Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling (inkluderer globale kompetanser)				



For å hindre at tverrfaglighet ender opp som et «buzzord» i læreplanen, må det gis tid for elever og lærere å skape seg det handlingsrommet de trenger for å utvide sin forståelse av tverrfaglighet.

## Konklusjon

I denne studien har jeg undersøkt transfaglighet i lys av problemstillingen: Hvilke erfaringer har elever og lærere med transfaglig undervisning, og hvordan kan transfaglighet fremme eleven som aktiv deltaker i egen læring?

Tverrfaglighet begrunnes ulikt i forskningsfeltet, og det vises til forskjellige måter å forstå hva tverrfaglig undervisning er. Vars oppsummerende argumenter for at skoler bør arbeide transfaglig, får fram hvor viktig det er å skape en helhetlig forståelse av problemstillinger innenfor et fagovergripende emne. Et viktig anliggende blir her å forstå tverrfaglighetens kompleksitet i lys av transfaglighet. Da må man sikre at lærere har en felles verdimeisig forståelse og praksis rundt begrepet. Basert på min analyse finner jeg at det å utvikle transfaglighet i skolen er krevende og tar tid for alle parter. Å utvikle en dypere verdimeisig forståelse hos lærere for begrepet transfaglighet ut fra ulike tverrfaglige dimensjoner kan være nyttig sett i lys av spennet mellom fag og fagintegrasjon i LK20. Det kan videre være fruktbart at elever og lærere «på veien» mot transfaglighet får arbeide med å styrke sine ferdigheter innenfor arbeidsformer som vektlegger kritisk og kreativ trening. Transfaglighet fordrer i denne sammenheng aktive og medvirkende elever som klarer å koble egen læring opp imot egen tenkning og forståelse. En start kan være at utdanningsmyndighetene kommer på banen med flere tilnærminger av hvordan transfaglighet kan forstås og gjennomføres inspirert av verdiene i LK20.

## Referanser

- Bolstad, B. (2020). *Dybdeløring og tverrfaglighet*. Pedlex.
- Dalland, O. (2015). *Metode- og oppgaveskriving* (5. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Dagsland, T.P. (2021). «Det blir ofte vanskelig å få til de tverrfaglige greiene»: Et lærerperspektiv på tverrfaglighet. *Techne serien – Forskning i sløjdpedagogik och sløjdvetenskap*, 28(3), 32–47. <https://doi.org/10.7577/TechneA.3861>
- Drake, S.M. & Reid, J. (2018). Integrated curriculum as an effective way to teach 21st century capabilities. *Asia Pacific Journal of Educational Research*, 1(1), 31–50. <https://doi.org/10.30777/apjer.2018.1.1.03>
- Eronen, L., Kokko, S. & Sormunen, K. (2019). Escaping the subject-based class: A Finnish case study of developing transversal competencies in a transdisciplinary course. *The Curriculum Journal*, 30(3), 264–278. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1568271>
- Fam, D., Palmer, J., Riedy, C. & Mitchell, C. (2016). *Transdisciplinary research and practice for sustainability outcomes*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315652184>
- Fink, H. (2013). Drømmen om transfaglighet. *Asterisk*, 66, 15–19. [http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Asterisk/66/Asterisk\\_66\\_s15-19.pdf](http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Asterisk/66/Asterisk_66_s15-19.pdf)
- Fullan, M., Quinn, J. & McEachen, J. (2018). *Dybdeløring*. Cappelen Akademisk.
- Gibbons, M., Limoges, C., Novotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge*. Sage Publications.
- Godemann, J. (2008). Knowledge integration: A key challenge for transdisciplinary cooperation. *Environmental Education Research*, 14(6), 625–641. <https://doi.org/10.1080/13504620802469188>
- Jantsch, E. (1972). Inter- and transdisciplinary university: A systems approach to education and innovation. *Higher Education*, 1, 7–37. <https://doi.org/10.1007/BF01956879>
- Karseth, B., Kvamme, O.A. & Ottesen, E. (2020). *Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser* (EVA2020 Rapport 1). <https://www.uv.uio.no/om/aktuelt/aktuelle-saker/fakultet/2020/eva2020-delrapport--ap1-05102020.pdf>
- Klein, J.T. (1990). *Interdisciplinarity. History, theory & practice*. Wayne State. University Press.
- Klein, J.T. (1996). *Crossing boundaries: Knowledge, disciplinarity and interdisciplinarity*. University Press of Virginia.
- Klein, J.T. (2000). A conceptual vocabulary of interdisciplinary science. I P. Weingart & N. Stehr (Red.), *Practicing interdisciplinarity* (s. 3–25). University of Toronto Press.
- Klein, J.T. (2014). Discourses of transdisciplinarity: Looking back to the future. *Futures*, 63, 68–74. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2014.08.008>
- Koritzinsky, T. (2021). *Tverrfaglig dybdeløring. Om og for demokrati og medborgerskap – bærekraftig utvikling – folkehelse og livsmestring*. Universitetsforlaget.

- Korsager, M. & Scheie, E. (2019). Students and education for sustainable development – what matters? A case study on students' sustainability consciousness derived from participating in an ESD project. *Acta Didactica Norge*, 13(2), Art. 6. <https://doi.org/10.5617/adno.6451>
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Lattuca, L. (2001). *Creating interdisciplinarity: Interdisciplinary research and teaching among college and university faculty*. Vanderbilt University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv167563f>
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Universitetsforlaget.
- Mathison, S. & Freemann, M. (1998). *The logic of interdisciplinary studies*. Report Series 2.33. Innlegg presentert ved the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418434.pdf>
- McGregor, S. (2005). Transdisciplinarity and a culture of peace. *Culture of Peace Online Journal*, 1(1), 1–12. <https://doi.org/10.5860/choice.42sup-0628>
- McGregor, S. (2015). The Nicolescuian and Zurich approaches to transdisciplinarity. *Integral Leadership Review*, 15(2), 6–16. [https://www.academia.edu/13049831/The\\_Nicolescuian\\_and\\_Zurich\\_Approaches\\_to\\_Transdisciplinarity](https://www.academia.edu/13049831/The_Nicolescuian_and_Zurich_Approaches_to_Transdisciplinarity)
- Nicolescu, B. (2002). *Manifesto of transdisciplinarity*. State University.
- Nordén, B. (2018). Transdisciplinary teaching for sustainable development in a whole school project. *Environmental Education Research*, 24(5), 663–677. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1266302>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
- Roos, M. (2021, 29. august). Kan man tenke seg en særegen nordisk modell for utdanning? *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/laeremidler-norden-nordisk-utdanningsmodell/kan-man-tenke-seg-en-saeregen-nordisk-modell-for-utdanning/294242>
- Sagberg, S. (2012). *Religion, verdier og danning. Barns møte med de store spørsmål i livet*. Fagbokforlaget.
- Stember, M. (1991). Advancing the social sciences through the interdisciplinary enterprise. *The Social Science Journal*, 28, 1–14. [https://doi.org/10.1016/0362-3319\(91\)90040-B](https://doi.org/10.1016/0362-3319(91)90040-B)
- Støren, I. (2013). *Bare søk! Praktisk veiledning i å gjennomføre litteraturstudier*. Cappelen Damm.
- Sunde, D.J. & Christensen, H.M.F. (2022). *Kunsten å bryte grenser. Tverrfaglig læring i skolen*. Universitetsforlaget.
- Sørensen, K. (2000, 18. desember). Tverrfaglighet er dialog og lagspill. *Universitetsavisa*. [http://gamle.universitetsavisa.no/dok\\_3a3e2110d108e8.61633665.html](http://gamle.universitetsavisa.no/dok_3a3e2110d108e8.61633665.html)
- Vars, G.F. (2001). Can curriculum integration survive in an era of high-stakes testing? *Middle School Journal* 2001, 2, 7–17. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1037.3368&rep=rep1&type=pdf>

- Yıldız, D. (2019). Systems thinking and transdisciplinary approach for sustainable groundwater management. *World Water Diplomacy & Science News*.  
<https://www.hidropolitikakademi.org/uploads/editor/images/Systems%20Thinking%20and%20Transdisciplinary%20Approach%20for%20Sustainable%20Groundwater%20Management.pdf>
- Økland, N.T.G. (2014). Eitfagleg, fleirfagleg, tverrfagleg. I M. Eilifsen (Red.), *På kryss og tvers. Muligheter ved flerfaglig arbeid* (s. 17–29). Universitetsforlaget.

Kaldahl, A.-G., Skotheim, T. & Johannessen, B. (2023). Lærerstudenters opplevelse av sammenheng mellom undervisning og praksis. I I.M. Thorjussen & U.S. Goth (red.), *Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv* (s. 245–261). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa211015>

15

# Lærerstudenters opplevelse av sammenheng mellom undervisning og praksis

Anne-Grete Kaldahl, OsloMet, Torhild Skotheim, OsloMet og Baard Johannessen, OsloMet

## Innledning

I Lærerutdanning 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2017) blir det forpliktende samarbeidet mellom lærerutdanningsinstitusjonene og praksisfeltet ytterligere forsterket. Lærerutdanningene skal, sammen med praksisskolene, ta ansvar for å bidra til god kvalitet gjennom bevisstgjøring av sine roller som lærerutdannere og krav til kompetanse i møte med oppgavene (Kunnskapsdepartementet, 2016a). Fremtidens skole trenger lærere som har faglig tyngde og evne til å lede og reflektere over egen praksis, både alene og i pro-

fesjonsfelleskapet. I utdanningsløpet skal grunnskolelærerstudentene, gjennom teoretiske og praktiske studier, utvikle en lærerprofesjonalitet som gjør dem i stand til å møte fremtidens skolehverdag (Kunnskapsdepartementet, 2017). I Rammeplan for utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2016b) understrekes det tredelte ansvaret for oppfølging og veiledning av studenter. Rektor, praksislærer og kontaktlærer fra campus har sentrale roller og oppgaver i dette arbeidet.

Forskning på studentenes egne opplevelser om sammenheng mellom undervisning på campus og praksisarenaen i hele utdanningsløpet har ikke vært aksentuert i studier (Munthe et al., 2020). Vi har derfor stilt oss spørsmål om det er mulig å avdekke hvilke elementer som kan forsterke opplevelsen av sammenhengen i undervisningen på campus og en praksisgjennomføring hvor studentene opplever mestring. I denne eksplorerende studien får vi en forståelse for hvordan siste års grunnskolelærerstudenter opplevde praksis i grunnskolelærerutdanningene. Dette perspektivet er knyttet til et ønske om å forstå praksis ut fra studentenes egne oppfatninger (Kitzinger et al., 1999). I artikkelen presenterer vi en praksismodell i grunnskolelærerutdanningen der det er rigget for et tradisjonelt og et alternativt løp. Den intervenserende modellen har regelmessige refleksjonsøkter mellom studenter, lærerutdannere fra campus og praksislærer/rektor fra praksisskolene som deltagere. Den tradisjonelle praksisen har ikke denne strukturen. Under utformingen av studien har vi vært opptatt av å lytte til studentenes egne stemmer gjennom fokusgruppeintervjuer som grunnlag for vårt forskningsspørsmål: *Hva opplever grunnskolelærerstudenter gir sammenheng mellom undervisning på campus og praksisgjennomføring i utdanningsløpet?*

## Litteratur

Internasjonale studier viser at studentene først og fremst ønsker å bli kjent med den utøvende delen av læreryrket i praksisperiodene (Lipponen et al., 2011). I Norge ga lærerstudenter i 1970-åra uttrykk for at de savnet undervisning om relevante problemområder i skolesituasjonen. 50 år seinere viser en rapport at studentene fortsatt ikke er fornøyde (Munthe et al., 2020). Rapporten viser at det er viktig å vektlegge yrkesrelevans både i undervisningen på campus og i praksisutførelsen. Studier viser imidlertid at undervisningen på campus er akademisk fundert og lite praksisrelevant (Gjems et al., 2015).

For at studentene skal få et utbytte av de praktiske og konkrete arbeid-soppgavene i læreryrket i praksisperiodene, er det først og fremst kvaliteten på refleksjonene rundt dette som avgjør læringsutbyttet (Johannessen, 2018; Skotheim, 2016; Haugan et al., 2013;). Raaen et al. (2020) understreker nødvendigheten av en felles kunnskapsbase mellom ansatte på campus og praksislærerne. Oppgaven til praksislærerne er å oversette den teoretiske kunnskapen til praksis i klasserommet. Johannessen et al. (2018) beskriver en modell for praksis der refleksjonsøktene ble initiert av studentene og gjennomført sammen med alle parter i praksis.

I en forskningsoversikt fra Munthe et al. (2020) var formålet å vurdere «forskningsbasert kunnskap om praksisopplæring i norske lærerutdanninger». I oversikten kommer det fram syv mulige kvalitetsdrivere for praksisopplæring. En studie beskriver et manglende samarbeid mellom lærerutdannere på campus og i praksisfeltet: «Faglærere har tilfeldige visitter i praksis uten en uttalt hensikt» (Thorsen, 2019, s. 36). En annen studie (Skotheim, 2016, s. 26) konkluderer: «I praksisopplæringene er partene i realiteten ikke likeverdige.» Her beskrives en usynlig asymmetrisk maktstruktur som utfordrer den profesjonelle utviklingen. Munthe et al. (2020) konkluderer med at vi vet lite om hva lærerstudenter lærer av og i praksis. Det er dette vår forskning berører.

## Teoretisk bakgrunn

Profesjon er et begrep brukt om et autonomt yrke som innehar et særskilt kunnskapsgrunnlag, et samfunnsmandat og en etisk plattform (Hennum et al., 2016). Vi velger å dele den utøvende delen i to hovedkategorier: den performative og den organisatoriske. Det performative arbeidet kan for eksempel forstås som klasseledelse og relasjonsarbeid, og det organisatoriske retter seg for eksempel mot forventninger om hvordan du blir anerkjent, forstått og sett som lærer (Irgens, 2016).

Dewey (1910) mener at refleksive tanker springer ut av en forvirring, nøling eller tvil som underbygger vårt ønske om ny kunnskap, begrunnet i tidligere erfaringer. Denne undersøkende metoden er forsøkt brukt i refleksjonsøktene med studentene i den alternative praksismodellen. Deweys (1910) metode er ført videre av skoleforskerne Cochran-Smith et al. (2009), som oversatte begrepet til «undersøkende holdning». «Det

tredje rom» kan bli forstått som (Lillejord et al., 2014 s. 13) «[...] et møte-  
sted og nøytral grunn når aktører med bakgrunn fra like kunnskapskulturer  
skal lage noe nytt i fellesskap». I denne studien forstår vi kunnskapskultu-  
rer som lærerne og studentenes virkelighetsforståelse, *doxa*, og at denne kan  
avdekkes. Doxa er hva som skaper mening og kommunikasjon i en kollekt-  
tiv praksis, altså i en kunnskapskultur på en skole eller i lærerutdanningen  
(Rosengren, 2002, s. 68).

I denne typen «tredje rom» møtes de involverte parter ulike kunns-  
kapskulturer og søker å skape en ny og felles forståelse. Cochran-Smith et al.  
(2009) bruker begrepet «tredje rom» for å beskrive nye relasjoner mellom  
lærerutdanningen og praksisarenaen. Hensikten er å skape et tverrprofesjo-  
nelt partnerskap som utforsker og utvikler kunnskap og praksis i fellesskap.  
Cochran-Smith et al. (2009) ser at likeverdighet mellom partene utfordres  
i dette partnerskapet, «det tredje rommet».

## Metode

Denne eksplorerende kvalitative studien, innenfor et konstruktivistisk para-  
digma (Hatch, 2002), er basert på fokusgruppeintervjuer (Kitzinger et al.,  
1999). I denne studien får vi siste års grunnskolelærerstudenters perspek-  
tiv på hvordan de opplevde sammenhengen mellom undervisning på cam-  
pus og praksis i grunnskolelærerutdanningene (Kvale et al., 2015; Postholm  
et al., 2018). Fokusgruppeintervjuene ble foretatt av forfatterne selv i 2018.  
Målet med fokusgruppeintervjuer er å få fram intervjudeltagernes meninger  
og perspektiver og holdninger knyttet til å utforske et tema (Putchá et al.,  
1999; Kitzinger et al., 1999). Her innhenter vi informasjon og oppnår en  
dypere forståelse om studentenes holdninger og perspektiver knyttet til et  
tema som det er lite forsket på. Temaet er derfor delvis ukjent for for-  
skerne, og det handler om hvordan studentene selv forstår praksisens rolle  
og relevans i sin egen utdanning (Putchá et al., 1999; Kitzinger et al., 1999).  
I fokusgruppeintervjuer kan gruppedynamikken bidra til at flere hoder ten-  
ker bedre enn ett, og at minimal påvirkning fra intervjuerne er ideelt, slik  
at deltagerne bedre kommer fram til sine egne perspektiver og overveielser  
(Wilkinson, 1998). Lærerstudentene ble rekruttert fra grunnskolelærerstu-  
diet basert på frivillighet. Intervjudataene er hentet fra to ulike grupper med



informanter: seks lærerstudenter med tradisjonell praksis og seks lærerstudenter med alternativ praksis. Her er våre modeller:

### Tradisjonell praksis

I grunnskolelærerutdanningen har de fleste studentene praksiserfaring fra fire ulike barne- og ungdomsskoler. Praksisorganiseringen kan resultere i at studentene får praksiserfaring fra samme trinn flere ganger. Intensjonen er å gi studentene mest variert praksis, men tilgang på praksisskoler med ulik demografi utfordrer denne målsettingen (OsloMet, 2018). I den tradisjonelle praksisen ble refleksjonsøktene knyttet til før- og etterveiledning på campus uten praksislærere og rektorer.

### Alternativ praksis

Den alternative praksisen foregikk på fire skoler som meldte seg til prosjektet (Borge et al., 2012). Studentene i den alternative praksisen vekslet mellom to praksisskoler i hele utdanningen. De deltok i jevnlig refleksjonsøkter i et trekantsamarbeid mellom campus, praksisskole og studenter (OsloMet, 2018). Disse refleksjonsøktene tok utgangspunkt i studentenes egne tema-baserte erfaringer, som for eksempel klasseledelse og skole-hjemsamarbeid. Refleksjonsøktene la til rette for plenumsdiskusjoner om studentenes pedagogiske hverdagsutfordringer.

I forkant av fokusgruppeintervjuene utviklet vi en semistrukturert intervjuguide med åpne spørsmål (Kvale et al., 2015). Deretter gjennomførte vi fokusgruppeintervjuer med mulighet for refleksjon i gruppe. Hensikten var å bringe fram en bredde i studentenes opplevelser og forståelse av sammenheng mellom læring på campus og praksis. Fokusgruppeintervjuene tillot oppfølgende spørsmål (Postholm et al., 2018). Dette valgte vi da studentenes opplevelser og perspektiver var særlig viktige for tolkning og dybdeforståelse av sammenhengen mellom læring på campus og praksisopplæringen. Først ble materialet tatt opp og deretter transkribert. Informantene ble gitt mulighet for å korrigere svarene. Dette styrker validiteten og reliabiliteten i vår forskning (Kvale et al., 2015).

## Analyse

For å styrke reliabiliteten har alle tre forskerne deltatt i analysene av intervjuene (Patton, 2015). Gjennom hele analyseprosessen validerte vi systematisk de ulike kategoriene og innholdet. Forskernes individuelle analyser av svarene fra informantene dannet grunnlag for felles forståelse av studentenes ytringer. Hver av oss hadde en aktiv og intuitiv forskerrolle i en hermeneutisk prosess som vekslet mellom tolkning av både helhetlige perspektiv og delperspektiv i transformeringen av datamaterialet (Postholm et al., 2018). Til slutt ble tekstdeler som var spesielt interessante for vårt forskningsfokus, kodet og kategorisert (Patton, 2015). Disse er organisert og samlet etter kjenne-tegn for hva studentene mener er den beste praksisen for å erfare sammenheng mellom undervisning på campus og praksisgjennomføringen.

Når det gjelder etiske vurderinger, ble detaljer og karakteristikker av informantene utelatt. Innhenting av materialet er godkjent av NSD og håndtert konfidensielt og anonymisert.

## Funn

### Retningslinjer og praksisløsninger

Studenter fra både den tradisjonelle og den alternative praksisen er opptatt av klare retningslinjer for praksisgjennomføring fra campus. Studentene fra begge grupper sier at det er en form for «privatisering av praksisgjennomføringen», som resulterer i at studentene får ulikt antall timer i praksis, ulik behandling ved fravær og ulik veiledning. En student fra den alternative praksisen opplever dette: *Det er noen praksislærere som ikke følger så mye opp og ikke ser undervisningsopplegget. Når praksislærer ikke har vært der i undervisningen, så er det ikke grunnlag for veiledning i etterkant.* Vi forstår at det er utfordrende å lage gode retningslinjer som er forståelig og tydelig navigerende.

### Kontaktlærer fra campus

Kontaktlæreropp-gaven fra campus praktiseres svært ulikt. I retningslinjer for praksis (OsloMet, 2018) har kontaktlærer et ansvar for å følge opp studentene i et forpliktende samarbeid med praksisskolen. Studentene mener at

undervisningen på campus er akademisk fundert, og at noen kontaktlærere fra campus bare har teoretisk bakgrunn og mangler egen erfaring og innsikt fra læreryrket. Disse evner ikke alltid å binde pedagogikk og fag sammen på en meningsfull måte. Studenter fra begge gruppene uttrykker dette:

*Når kontaktlærerne kommer og besøker oss, føler jeg det varierer noe veldig. Vi hadde jo en samfunnsfaglærer på besøk som bare var opptatt av fag, og da visste jeg at når hun kom, skulle fag stå i fokus. Hun brydde seg ikke så mye om pedagogikken. Når pedagogikklærerne kom på besøk, fokuserte jeg mest på klasseledelse, for de er opptatt av det.*

Kontaktlærerne fra campus følger opp studenter med et snevert fagblikk. Studentene opplever at akademisering i universitets- og høyskolesektoren bidrar til at mange av kontaktlærerne ikke har erfaring fra klasserommet. Det blir opplevd som liten sammenheng mellom kontaktlærers faglige oppfølging og hverdagslivet i klasserommet.

Studentene uttrykker at de får mye nyttig teoretisk kunnskap fra utdanningen. Den teoretiske kunnskapen henger ofte ikke sammen med praksis, og studentene ønsker temaer i undervisningen som er mer praksisrelatert. I tillegg mener studentene at casebasert undervisning og mer øving på klasseromssituasjoner på campus vil være med på å knytte teori og praksis bedre sammen. Studentene mener at praksisopplæringen skal klargjøre forholdet mellom teori og praksis. En student fra tradisjonell praksis savner koblingen: *Evnen til å improvisere, evnen til å håndtere Kari og Ola som slåss bak i klasserommet, det er sånn som Piaget ikke sier så mye om.* En student fra alternativ praksis opplever: *Og da var det veldig sammenheng mellom det vi lærte og det vi så i praksis.* Oppsummert ser vi at koblingen mellom teori og praksis er tydeligere uttrykt i alternativ praksis.

## Involverte rektorer

Studentene har ulike opplevelser av rektors tilstedeværelse. Studentene som er knyttet opp mot alternativ praksis, forteller: *Vi lærer av en synlig og aktiv rektor som deltar i praksisoppfølging og refleksjonsøker.* For studenter knyttet opp mot tradisjonell praksis er rektor fraværende. De samme studentene

forteller også om rektorer som ikke frigir praksislærere fra fellestid. Slik blir studentenes veiledningstid nedprioritert.

## Praksislærer

Studentene i begge gruppene uttrykker hvordan de opplever en tilfeldig veiledningskompetanse hos praksislærerne: *Det er utrolig stor forskjell på praksislærerne og hva de har tid og lyst til å følge opp.* En student fra tradisjonell praksisgruppe sier dette om ulike forventninger: *På praksis andre året var det veldig forventninger til hvordan vi skulle gjøre ting, at det var ikke mye rom for å gjøre ting på en annen måte enn det som var ønsket av praksislærere.* I praksisgjennomføringen gjør studentene en personlig erfaring der de får innsikt i seg selv og mulighet til å øve seg i sin egen lærerrolle. Noen studenter har positive opplevelser med sine praksislærere, og en student fra alternativ gruppe sier: *... hun var veldig opptatt av at dette var vår måte å lære på, nå har du muligheten til å lære og utfordre deg selv, og den tryggheten var veldig viktig for at den praksisopplevelsen ble god.*

I praksisgjennomføringen skal det være rom for å lykkes og ikke minst hente erfaring fra situasjoner med kaos og manglende kontroll. Studentene gir uttrykk for at det er gjennom egne erfaringer med nederlag og mestring at de lærer mest om egen profesjonell rolle. Gjennom praksis hevder begge studentgruppene at de utvikler en begynnende forståelse av sin fremtidige lærerprofesjon. En student sier: *Jeg vet nå hvem jeg er som lærer, og så kan alt det andre falle på plass i ettertid og praksistiden gir gode muligheter til å bli kjent med deg selv i lærerrollen.* Vi forstår at studentene i den alternative praksisen uttrykker at refleksjonsøktene er viktige i utviklingen av læreridentiteten. Vi forstår videre at studentene i den tradisjonelle praksisen, derimot, opplever refleksjonsøktene som påtatte. Disse ble holdt på campus av kontaktlærerne.

## Den lærende student

Informantene i alternativ praksis påpeker at refleksjonsøktene danner grunnlag for utvikling av deres lærerprofesjon. Studentene mener de kan pålegges mer ansvar for refleksjonsøktene. Målet må være å få hovedansvaret for hele refleksjonsøkten, fra planlegging, gjennomføring til etterarbeid.

De erfarer selv hvor skoen trykker, og ønsker relevans i refleksjonsøktene. Studentene i den tradisjonelle praksisgruppa berører ikke refleksjonsøktene i særlig grad, men opplever at dette er mer vektlagt det siste året. De er klare på at praksis både er veiledende og reflekterende: *Det var spesielt det siste året at vi selv skulle reflektere over hva det var som gikk bra og hva var det som kunne gå bedre.*

Sitatet viser at det er egenrefleksjonen i den tradisjonelle praksisgruppa som danner forståelse for deres yrkesrolle. Den verdifulle fellesrefleksjonen blir borte i den tradisjonelle praksisgruppa.

Studentene i begge gruppene ønsker mer praksis: ... *det bør være mer undervisning når man først er i praksis ...* Studentene gir også et samlet uttrykk for at de ønsker en bedre progresjon i praksis som blant annet innebærer økt ansvar. Områder som studentene mener kan skape mer ansvar, er blant annet foreldremøter og kontaktlærerrollen. Samlet uttrykker studentene i begge gruppene at det ikke er tilstrekkelig bare å ha en observatørrolle i foreldremøter: *Jeg tenker kanskje at da vi var på foreldremøte, så skulle vi fått lov til å være med på møtet på forhånd når de planlegger foreldremøte, og i ettertid høre hva de tenker om ting som skjedde på foreldremøte.* Studentene ønsker bedre øving i hva kontaktlæreransvaret innebærer. Vi tolker at studentene i begge gruppene savner en klar progresjon i ansvar og oppgaver slik at de får utviklet en selvstendig lærerprofesjon.

Studentene i alternativ praksis uttrykker at de opplever flere pedagogiske fordeler ved å komme tilbake til den samme praksisskolen. De er godt kjent når de kommer tilbake for andre gang. Studentene benytter anledningen til å følge opp hendelser fra forrige periode. Dette opplever studentene som svært nyttig og praksisrelevant. Fire praksisperioder med etter hvert erfarne studenter gjør praksisskolen til en slags trainee-arbeidsplass. Det kommer begge parter til gode. Flertallet av studentene i den tradisjonelle gruppa er derimot mest fornøyd med å komme til nye skoler hvert år. Alle studentene gir uttrykk for at de savner lengre praksisperioder. De opplever praksisen oppstykket. De ønsker å se sammenhengen mellom dager og uker i større grad.

## Drøfting

Med studentenes stemmer drøfter vi vårt forskningsspørsmål. Munthe et al. (2020) sin rapport munner ut i noen kvalitetsdrivere for praksisopplæring for lærerutdanninger. I vår forskning har vi funn som understøtter flere av disse kvalitetsdriverne. I studentenes stemmer fant vi flere nye kvalitetsdrivere. Studentene uttrykker, slik tidligere forskning har vist (Munthe et al., 2020), at praksis i stor grad er med på å forberede dem til framtidig profesjonsutøvelse. Begge studentgruppene uttrykker nyanserte meninger om praksis. De forteller at praksisavviklingen i lærerutdanningen er preget av tilfeldigheter og en form for privatpraktisering (Raaen et al., 2017). Studentene problematiserer også veiledningskompetansen hos lærerutdannere (Thorsen, 2019). Studentene opplever at praksisopplæringen er nedprioritert av deres egen utdanningsinstitusjon og har lav status i grunnskolelærerutdanningen.

## Retningslinjer og praksisløsninger

Studentene savner at retningslinjer for praksis er klare og følges av alle partene i praksisgjennomføringen. Dette løfter også Munthe et al. (2020) fram som en av sine kvalitetsdrivere for praksis. Uten dette opplever studentene at praksis overlates til tilfeldigheter. Dette viser seg særlig i prosedyrer for fordeling av praksisplasser. Det berører også veiledningskompetanse hos praksislærere og kontaktlærere som har en utfordring med å koble teori og praksis. Studentene savner en progresjon i praksis med tanke på utvikling av profesjonelt ansvar. Dette kan være et resultat av ulik tolkning av retningslinjer som ikke gir en entydig beskrivelse av en progresjon i studentenes ansvarsoppgaver i praksis. En mulig årsak til at studentene opplever dette, kan være at utdanningsinstitusjonen har vansker med å rekruttere nok praksisskoler og praksislærere. De nasjonale lønnsrammene for en praksislærer i grunnskolelærerutdanningen kan være en mulig forklaring på svak rekruttering til praksislærerstillinger. Når det stilles krav om veiledningskompetanse for praksislærere i grunnskolelærerutdanningene, innebærer dette krav om videreutdanning.

## Kontaktlærer fra campus

Studentene i den tradisjonelle praksisen fortalte om fremmede kontaktlærere fra campus som fulgte dem opp i praksis. Disse kontaktlærerne gjennomførte veiledningen ut fra privatisert praksis. Studentene opplevde deres veiledning som lite troverdig. Campus stiller spørsmål ved veilederkompetansen til praksislærerne, men ikke hos sine egne kontaktlærere. Kan det være slik at rekruttering av kontaktlærere på campus i hovedsak er avhengig av ledig kapasitet på arbeidsplanen og ikke relevant skoleerfaring og veilederkompetanse? Når retningslinjer, praksisløsninger og krav til veiledning håndteres forskjellig, blir også veiledningen lite tilfredsstillende for studentene.

## Involverte rektorer

I vår undersøkelse forteller studentene at rektorene i de tradisjonelle praksisskolene ikke er synlige i oppfølgingen av dem. De legger ikke til rette for deltagelse i det profesjonelle lærerfellesskapet. I de alternative praksisskolene er rektorene tydeligere til stede både i klasserommene og i refleksjonsøktene. De tar del i studentenes profesjonsutvikling (Skotheim, 2016). Vi stiller spørsmål om det er mulig at aktørene i lærerutdanningene sammen kan ta et felles ansvar for å utvikle en profesjonell, autonom læreridentitet. Studentene ønsker en tydeligere progresjon, systematikk og gradvis økende selvstendighet i praksisgjennomføring. Studentene lærer av involverte rektorer og at rektorene blir beskrevet som avgjørende for kvaliteten i praksisopplæringen. Vi tolker dette som at det er viktig at rektorer har pedagogisk bakgrunn og innsikt og sørger for god kvalitet i oppfølgingen av studentene.

## Praksislærer

Lærerutdanningsinstitusjonene har ansvar for et felles samarbeid med praksisskolene (Kunnskapsdepartementet, 2005). Dette er et gjensidig og forpliktende samarbeid der alle lærerutdannerne har ulike, men forpliktende oppgaver knyttet til studentenes læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er gjennom refleksjon og undersøkende praksis at lærerens yrkesutøvelse foredles (Dewey, 1910). En forutsetning for dette er dedikerte og kompetente veiledere som forstår lærerutdannerens oppdrag og man-

dat. Kunnskapsdepartementet har fastsatt minimum 15 studiepoeng for å fylle kravene til veiledning av grunnskolelærerstudenter (Kunnskapsdepartementet, 2005). Lærerutdanningsinstitusjonen lempet på dette kravet og aksepterer unntak (Thorsen, 2019). I vår undersøkelse tolker vi det som at sammenhengen mellom mandatet og veiledningen er utfordrende oppgaver, og at de gjennomføres forskjellig og med ulik kvalitet. Kontaktlærerens veiledning og praksislærerens kompetanse er ikke kvalitetssikret, verken av rektor eller campus. Mange av studentene opplever en privatisering av praksis. Noen av praksislærerne er heller ikke tilstrekkelig tilgjengelige for studentene. Studentene undrer seg over mangel på kvalitetssikringen av praksislærere.

## Den lærende student

Studentene ønsker en sterkere stemme inn i sin egen utdanning og har meninger om hvordan organiseringen av praksis skal foregå. De har behov for å oppleve seg selv som ressurser i praksisgjennomføringen, noe tidligere forskning også bekrefter (Skotheim et al., 2016). Å stå i usikre og utfordrende oppgaver gir vekstmuligheter og er en forutsetning for utvikling. Informantene våre ytrer ønske om lengre praksisperioder og økt progresjon gjennom gradvis mer ansvar i gjennomføringen. Medvirkning og autonomi er avgjørende for utvikling av profesjonsidentitet. Våre informanter forteller at de har startet på denne profesjonsreisen, men uttrykker avmakt når det gjelder tilretteleggingen av praksis (Skotheim et al., 2016). I samtale med våre informanter kommer en løsningsorientert holdning fram: De foreslår en progresjon som innebærer å starte med enkle tilnærminger til yrket fram til å stå alene i klasserommet.

Refleksjonsøktene i den alternative praksisen har bidratt til både et bedre trekantsamarbeid og gitt mulighet for å utvikle egen læreridentitet (Skotheim et al., 2016). Studentene kritiserte måten vi gjennomførte refleksjonsøktene på. Innvendingene kom da studentene opplevde at de ikke eide refleksjonsøktene. Tema for øktene var ikke konstruert av dem. Studentene ønsket eierskap. Gjennom økt ansvar kom engasjementet fordi øktene nå handlet mer om dem og deres erfaringer fra klasserommet. Partnerskapet ble slik sett mer likeverdig. Dette krevde at lærerutdannere ga fra seg noe av kontrollen (Skotheim et al., 2016).



Begge studentgruppene savnet å ha praksis på flere klassetrinn. Studentene oppfattet at hensynet til praksiskabalen er viktigst. Dette tolkes av oss som en tilfeldig håndtering av praksis i utdanningen, noe annen forskning bekrefter (Raaen et al., 2017). Studentene i den alternative praksisen verdsatte å komme tilbake til den samme skolen år etter år, slik også Johannesen et al. (2018) fant i sin studie. Studentene ville ha mer trening på kontaktlærerrollen, det vil si både de performatoriske og organisatoriske delene av læreryrket: ikke bare planlegge et foreldremøte, men delta selv med egen stemme. Dette er eksempler på det som Thorsen (2019) berører, at de politiske intensjonene om bedre praksis viker for de begrensninger som en omfattende praksisgjennomføring innebærer.

Et kjerneelement i utvikling av egen profesjonell praksis skjer gjennom tilbakemeldinger og selvinnsikt som grunnlag for å forstå og endre seg selv (Cochran-Smith et al., 2009; Dewey, 1910). I vår undersøkelse fortalte studenter fra den tradisjonelle praksisen om erfaringer der de skulle følge praksislærers forordninger uten at deres initiativ og refleksjon ble lyttet til. Her tolker vi en manglende forståelse for det å være veileder og liten respekt for erfaringsbasert kunnskap. På den annen side fortalte studenter i den alternative praksisen om praksislærere som oppmuntret til selvstendighet, og som utfordret dem. Det er gjennom mestring av vanskelige situasjoner i trygge omgivelser at studentenes profesjonelle identitet dannes (Hennum et al., 2016). Når praksislærerne i den alternative praksisen tillater studentene å feile og mestre, gis det rom for utvikling av studentens egen læreridentitet.

Studentene er overrasket over deler av praksisopplæringen. Det skal være et tett trepartsamarbeid mellom student, praksisskolen og campus. Studentene opplever ikke denne tette koblingen. Det tette samarbeidet består i å synliggjøre for studentene en relevant kobling mellom utdanning på campus og praksis i klasserommet. Munthe et al. (2020) understreker at denne koblingen ikke er god nok til å gi studentene en tilfredsstillende forståelse av hvordan teori og praksis henger sammen. Våre studentinformanter i den tradisjonelle praksisen har hatt en forventning om kompetanse i alle ledd, men de opplever ikke dette. Studentene i den alternative praksisen har hatt en sterkere opplevelse av sammenheng i alle ledd.

I flere tiår har samarbeidet mellom partene i praksisgjennomføringen ikke vært «god nok» (Thorsen, 2019). Kontinuitet og tydelig progres-

jon i praksisopplæringen krever et tett, likeverdig og forpliktende samarbeid mellom partene i utdanningen. I vår studie har vi opprettet nye former for samarbeidsarenaer, der både studenter og lærerutdannere er likeverdige aktører i et tredje rom (Munthe et al., 2020). Det utfordrer og krever noe ekstra å etablere en likeverdig og nøytral arena, både i utdanning og i arbeidsliv (Lillejord et al., 2014). Johannessen et al. (2018) påpeker særlig at risikoen for asymmetri mellom partene er til stede når partene har ulik status. Studentene i den tradisjonelle praksisen gjennomførte sine refleksjonsseminarer på campus sammen med kontaktlærerne. Selv om campus er studentenes domene, vil det likevel være en statusforskjell mellom dem og lærerutdannere. Dette asymmetriske forholdet mellom mester og lærling ligger i rollens natur. Om studentene fikk regissere disse refleksjonsøktene, som i den alternative praksisen, kunne det gi grobunn for økt eierskap til egen profesjonsutvikling og til studentaktiv læring. Studentene i den alternative praksisen uttrykte at refleksjonsøktene bidro til økt motivasjon og opplevelse av relevans når de selv fikk ansvaret. Resultatene av vår studie peker på at studentene lærer mest når de selv kan sette agendaen for refleksjonsøktene og gjennomføre dette i et godt trekantsamarbeid, slik at det blir sammenheng mellom opplæring på campus og praksisgjennomføring.

## Konklusjon

Vi har i denne artikkelen belyst studentenes perspektiver på hva som gir best sammenheng mellom undervisning på campus og praksisgjennomføring i utdanningsløpet. Våre intervjuer viser at studentene verdsetter en dynamisk praksis som legger vekt på utvikling av studentenes selvstendighet i lærerrollen og gir rom for eierskap i refleksjonsøkter. Dette mener studentene er elementer i en praksis som best skaper sammenheng i deres utdanning. For studentene er det å inneha en lærerprofesjon å være teoretisk kvalifisert og god til å utøve yrket i praksis. Informantenes uttalelser viser at det er forbedringspotensial i grunnskolelærerutdanningen. Studentene mener at autonomi hos en grunnskolelærerstudent er sentralt for å kunne trives og utvikle seg. Gjennom studentenes stemmer i den tradisjonelle praksisen tolker vi avmakt. Studentene opplever et asymmetrisk maktforhold i avvikling av praksisen i utdanningen. Slik våre studenter opplevde det,

fungerer praksis ikke etter nasjonale og lokale retningslinjer. Når trekantsamarbeidet for grunnskolelærerutdanningen ikke fungerer etter intensjonen, er det tilfeldighetene som råder for hvilke erfaringer og hvilken forståelse studentene tar med seg ut i arbeidslivet. Å være lærerutdannere i praksis forutsetter en særskilt kompetanse. Studentene mener at kontaktlærerne fra campus må ha erfaring som lærere fra skolen. Etter studentenes mening er praksisgjennomføringen i dag ikke tilfredsstillende kvalitetssikret, slik at deres læringsutbytte blir varierende, og slik stiller de med ulik kompetanse i møte med sin fremtidige profesjonshverdag. Vi undrer oss over om dette kan være noe av grunnen til at mange nyutdannede lærere slutter etter kort tid i skolen. Det kan synes som om at studentene blir tryggere i lærerprofesjonen sin når avstanden mellom teori og praksis samt campus og praksisskolene reduseres gjennom et tettere, gjensidig og mer forpliktende samarbeid. Den alternative praksisen åpner opp for et tettere samarbeid mellom praksis og campus. Dette forsterker studentenes opplevelse av sammenheng i opplæringsløpet. Organiseringen og innholdet i praksisgjennomføringen mener vi må være dynamiske, det kreves kontinuerlige justeringer og endringer i takt med samfunnsutviklingen og de behovene som er der. Vi må ligge i forkant når vi forbereder studentene til deres fremtidige yrke.

## Referanser

- Borge, C., Bjørnestad, E. & Johannesen, B. (2012). *Partnerskapsskolen*. Upublisert. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (2009). *Inquiry as stance*. Teacher College press, Columbia University.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Prometheus Books.
- Gjems, L. & Vinje, I. (2015). Teaching future teachers in the subject of pedagogy. *Journal of Educational Issues*, 1(1), 19–35. <https://doi.org/10.5296/jei.v1i1.759>
- Haugan, J.A., Moen, T. & Karlsdóttir, R. (2013). Exploration of Norwegian student teachers' reflective mediation during internships. *Reflective Practice*, 14(2), 226–239.
- Hennum, B.A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hermansen, H., Lorentzen, M., Mausethagen, S. & Zlatanovic, T. (2018). Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under Kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske lærere, lærerstudenter og lærerutdannere. *Acta Didactica Norge*, 12(1), 1–36. <https://doi.org/10.5617/adno.4351>
- Irgens, E. (2016). *Skolen: Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Johannesen, B., Kaldahl, A.G. & Skotheim, T. (2018). Refleksjonsøker og trekantsamarbeid i «tur-retur»-praksis. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 3. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2618>
- Kitzinger, J. & Barbour, R. (Red.) (1999). *Developing focus group research: politics, theory and practice*. Sage.
- Kunnskapsdepartementet (2005). *Rundskriv F04-05. Nye avtaler for øvingslærere*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-04-05/id109530/>
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn*. (FOR-2010-03-01-295). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-03-01-295>.
- Kunnskapsdepartementet (2016a). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/om-lararrolla.-eit-kunnskapsgrunnlag/id2555498/>
- Kunnskapsdepartementet (2016b). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen 1–7*. (FOR-2016-06-07-860). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Lærerutdanningene 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. [https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd\\_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene nett.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene nett.pdf)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen – en forskningskartlegging – KSU 3/2014*. Kunnskapssenter for utdanning. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254004170214.pdf>

- Lipponen, L. & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27, 812–819.
- Munthe, E., Ruud, E. & Malmo, K.A.S. (2020). *Praksisopplæring i lærerutdanninger i Norge*. En forskningsoversikt. Kunnskapssenter for utdanning, Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/mlZHTpKpRyQ6V5sACwmlbYYIumQcSBDtRx7gNEc7vqO8JSmxTG.pdf>
- OsloMet (2018). *Retningslinjer for praksisopplæring – Institutt for grunnskole- og faglærerutdanningen*. <https://student.oslomet.no/retningslinjer-praksisopplering-gfu>
- Patton, M.Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4. utg.). Sage Publications.
- Raaen, F.D. & Thorsen, K.E. (2017). The impact of school leadership on placement schools as learning arenas for teacher education. *International Journal of Leadership in Education*, 22(2), 161–174. <https://doi.org/10.1080/13603124.2017.1355483>
- Raaen, F.D. & Thorsen, K.E. (2020). Student teachers' conditions for professional learning on and across the learning arenas of teacher education: A theoretically grounded account. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 4(3–4), 105–116. <https://doi.org/10.7577/njcie.3736>
- Rosengren, M. (2002). *Doxologi: En essä om kunnskap*. Rhetor.
- Skotheim, T., Johannessen, B. & Kaldahl, A.G. (2016). En lærende praksistrekant. *Skandinavisk Tidsskrift for Yrker og Profesjoner i Utvikling*, 1. <https://doi.org/10.7577/sjvd.1730>
- Thorsen, K.E. (2019). Utvikling av faglig kompetanse i praksis. I K. Thorsen & S. Michelet (Red.), *Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærerqualifisering. Sammenhenger og spenninger* (s. 25–34). Universitetsforlaget.
- Ulvik, M., Helleve, I. & Smith, K. (2017). Ethical aspects of professional dilemmas in the first year of teaching. *Professional Development in Education*, 43(2), 236–252.
- Ulvik, M. & Smith, K. (2011). What characterizes a good practicum in teacher education? *Education Inquiry*, 2(3), 517–536.
- Wilkinson, S. (1998). Focus group methodology: A review. *International Journal of Social Research Methodology*, 1, 181–203.

Schön, E.M. & Småland, E.G. (2023).  
Entreprenørskap og dybdelæring, to sider av  
samme sak? I I.M. Thorjussen & U.S. Goth (red.),  
*Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et  
utdanningsperspektiv* (s. 262–278).  
Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa211016>

16

# Entreprenørskap og dybde- læring, to sider av samme sak?

Eldbjørg Schön, OsloMet og Erik G. Småland,  
NLA Høgskolen

## Innledning

Entreprenørskap er ikke et selvstendig fag i den nordiske skolen, men er en pedagogisk arbeidsmåte som kan inkluderes i flere fag ved bruk av entreprenørielle undervisningsmetoder. Med en slik forståelse kan pedagogisk entreprenørskap brukes som læringsstrategi i alle fag. Nordisk ministerråd har utviklet et rammeverk for kompetanse i undervisning (NOU 2015: 8, 2015), hvor en bred forståelse av entreprenørskap dannet et rammeverk med felles utgangspunkt for innhold og progresjon i undervisningen. Dannelsesbegrepet har stor plass, og verdigrunnlaget og prinsippene som gjennomsyrrer læreplanen, skal fremme en praksis med vekt på kultur, identitet og mang-

fold. Nordisk ministerråds kompetanseramme for entreprenørskap bygger på prinsipper som springer ut av samme grunnsyn: handlingskompetanse, kreativitetskompetanse, samfunnskompetanse og personlige ressurser.

Ludvigsen-utvalget, nedsatt av Kunnskapsdepartementet i 2013, hadde som formål å se på hvilken kompetanse som vil etterlyses i fremtidens samfunn. Utvalget trakk frem at dybdelæring vil stå sentralt og skal formidles i tråd med samfunnets utvikling (NOU, 2015: 8, s. 7). Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer både individuelt og i samspill med andre (Fullan et al., 2018). Studentene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innen et fag, slik at de settes i stand til å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter både i kjente og ukjente sammenhenger. I arbeidet med fagene skal elevene møte oppgaver og delta i varierte aktiviteter med stadig økende kompleksitet.

Innen forskning på ulike prinsipper for tilegning av kunnskap er det utviklet en rekke begreper og definisjoner på kunnskap. Det som fremstår som felles, er fokuset på forskjellen mellom overflatekunnskap/teoretisk kunnskap og dypere, ofte også kroppsliggjort eller personliggjort, kunnskap innen praktiske fag (se f.eks. Godal et al., 2022, s. 107–120). Emnet dybdelæring står derfor sentralt i de fleste former for forskning om tilegning og videreføring av menneskelig kunnskap. Dybdelæring er noe som skjer over tid og hjelper studentene med å se sammenheng mellom fag og hjelper til med å få en mer helhetlig forståelse av fagene. Gilje mener dette: «Dybdelæring krever arbeid med kunnskaper og metoder over et lengre tidsrom» (Gilje et al., 2018).

Høsten 2020 startet innfasingen av fagfornyelsen og de nye læreplanene som vil være et bidrag til å løse dagens og fremtidens samfunnsutfordringer. Relevant kunnskap vil dermed bli viktig i konkurransen om arbeidsplassene. Goth, Schønfeldt og Voll (2020) og Goth, Landmark og Schønfeldt (2014) peker i sin forskning på at bedrifter opplever utdanningen som for teoretisk og lite yrkesrelevant, og at det er stor divergens mellom elevenes behov for kompetanse og den undervisningen skolen tilbyr. Dahlback et al. (2017) viser at både lærer og elever opplever opplæringen som lite relevant, og bekrefter at bedriftene etterlyser grunnleggende kunnskaper hos lærlingene.

Samfunnet vi lever i, endres raskt og utfordrer oss på mange måter. Kunnskaper og ferdigheter som formidles i skolen og academia, skal bidra til

at studentene kan bli aktive deltakere i samfunnet og være med på å forme fremtiden for morgendagens ungdommer.

Ødegård og Nøvik viser til sammenhengen mellom dybdelæring og tverrfaglig opplæring: «Dybdelæring kjennetegnes blant annet av at elever utvikler [...] varig forståelse av sammenhenger i fag og mellom fagområder.» For at dette skal skje, må undervisningen tilrettelegges slik at studentene ser disse sammenhengene, blant annet gjennom å peke på sammenhenger mellom fag eller fagområder (Ødegård & Nøvik, 2019).

En tverrfaglig tilnærming kan derfor fremme dybdelæring. Undervisningspersonell som setter fokus på tverrfaglig formidling, har ulike begrunnelser for dette. Flere lærere legger vekt på at den virkeligheten som elevene utdannes til, ikke er fagdelt (Ødegård & Nøvik, 2019), og at formidlingen derfor må gjennomføres slik at studentene må bruke kunnskap og ferdigheter fra ulike fag for å løse utfordringene. Det viser seg at tverrfaglig arbeid bidrar til at studentene overfører kunnskap og ferdigheter mellom ulike skolefag og dermed bruker sin kompetanse i ulike situasjoner og settinger. En slik tilnærming vil også føre til dybdeforståelse, som er en mer varig form for kunnskap.

Også Ludvigsen-utvalget fremholder dybdelæring som en forutsetning for at elevene forstår sammenhenger på tvers av fag og fagområder (NOU 2015: 8). *How people learn*, en av forskningsrapportene som ligger til grunn for Ludvigsen-utvalgets arbeid, peker på noen grunnleggende forutsetninger for læring som det er enighet om blant forskere. En av disse forutsetningene er at elevene må utvikle helhetlig forståelse (NRC, 2000). På engelsk omtales dette som «deeper conceptual understanding» (NOU 2014: 7). For å oppnå dette må lærestoffet stå i en sammenheng. Tverrfaglig opplæring er en måte å skape en tematisk ramme på for opplæringen som hjelper elevene til å utvikle en slik helhetlig forståelse. Gjennom flerfaglig og tverrfaglig arbeid blir elevene trent i å betrakte fagstoffet fra ulike faglige vinkler for å utvikle en helhetlig forståelse og dypere læring.

Learning for 2030, OECDs policy for fremtidig utdanning og kunnskap, trekker frem kunnskap fra forskningsfelt og skolenes samfunnsoppdrag og legger internasjonale veiledende premisser for endringer. I Norge danner Learning for 2030 (Ødegård & Nøvik, 2019) et rammeverk for de ulike kompetansene som elever vil få bruk for i årene som kommer. I rammeverket til Learning for 2030 fremholdes egenskaper som kritisk tenkning, kreativi-



tet, samarbeidsevner og kulturell forståelse som avgjørende i morgendagens samfunn. Andre egenskaper som nevnes, er utholdenhet, strategisk tankegang, evne til problemløsning, nysgjerrighet og empati.

Learning for 2030 og Ludvigsen-utvalget peker på problembaserte læringsmetoder som pedagogisk entreprenørskap. Pedagogisk entreprenørskap formidler danning og utvikler personlige egenskaper og ferdigheter (Ødegård & Ask, 2014). Videre nevnes at kreativitet, fleksibilitet, evne til problemløsning, evne til å ta initiativ og evne til å ta ansvar for seg selv og andre kan oppnås gjennom pedagogisk entreprenørskap som konsekvens av denne metodens aktive og autentiske pedagogiske praksis (Ødegård & Ask, 2014). Dette vil være viktige kompetanser i fremtidens arbeidsliv.

Yrkesfaglærerutdanningen i Restaurant og matfag inkluderer et obligatorisk emne med 10 studiepoeng i Entreprenørskap og entreprenørielle prosesser (YLRM 2000)<sup>1</sup>. Emnet består av ulike temaer som pedagogisk, sosialt og økonomisk entreprenørskap samt gründervirksomhet. Det benyttes varierte arbeids- og undervisningsformer, som forelesninger, gruppearbeid, dialog, erfaringsutveksling og et prosjekt. Emnet har som mål at studenten kan anvende sine yrkesfaglige, pedagogiske, yrkesdidaktiske og teknologiske kunnskaper innen arbeidet med entreprenørielle prosesser, samt planlegge og gjennomføre disse prosessene.<sup>2</sup>

Yrkesfaglærerutdanningen i Restaurant og matfag har en lang tradisjon med å jobbe entreprenørielt. Fra 2000 til 2013 gjennomførte alle studentene entreprenørskap ved å starte, drive og avslutte en studentbedrift. Men en studie av Goth og Schön viste at studentene hadde mer fokus på produktet enn prosessen (Goth & Schön, 2014). Fra 2014 ble undervingen derfor lagt om, og produktutvikling og entreprenørskap ble delt. Emnet YFRM 2000 har søkelys på ulike entreprenørielle prosesser og går over fire dager. I emnet undervises det i entreprenørskap ved å fokusere på modellen til Ruud og Aase.

Modellen til Ruud og Aase kan sammenfattes som i figur 16.1. Modellene er utarbeidet av Vemund Ruud, leder for Ung entreprenørskap, og førstelektor Andreas Aase (Aase, 2015). Formålet med modellen er å vise

1 Spørreundersøkelsen ble gjennomført i 2019. I 2021 fikk YFL ny rammeplan og inngår nå i et emne med 30 studiepoeng.

2 [www.oslomet.no](http://www.oslomet.no)

sammenhengen mellom entreprenørskap og dybdelæring. Det viser seg at bruk av modellen VEKST fører til dybdelæring, slik vi ser det i modellen VATNES. En slik oppfatning beskriver også Ask og Ødegård i den sentrale litteraturen om entreprenørskap og entreprenørielle prosesser (Ødegård & Ask, 2014).

V	Verdiskapning	V	Varighet for å kunne feste kunnskapen
E	Erfaring	A	Aktuelt (virkelighetsnært)
K	Kreativitet	T	Tverrfaglighet – se sammenheng mellom fag
S	Samarbeid	N	Nysgjerrighet – oppheve kritisk tenkning
T	Tverrfaglighet	E	Erfaringslæring – studentaktive metoder
		S	Samarbeid – jobbe individuelt og bearbeide i gruppe

**Figur 16.1** Modellen VEKST/VATNES etter Ruud og Aase (Aase 2015).

Det finnes få studier som beskriver hva studentene selv opplever som relevant og viktig i formidlingen av entreprenørielle prosesser. Da entreprenørskap anses å være essensielt for de yrkene faglærerne i Restaurant- og matfag underviser i, ønsket vi å se nærmere på hvordan studentene opplever entreprenørielle prosesser og dybdelæring i yrkesfaglærerutdanningen i Restaurant- og matfag, og drøfte funnene opp mot modellen til Aase & Ruud (2019)<sup>3</sup>.

## Forskningsspørsmål og problemstilling

Denne studien ønsker å se nærmere på hvordan studentene opplever bruk av entreprenørskap som didaktisk tilnærming i yrkesfaglærerutdanningen. Gjennom dette forskningsspørsmålet vil vi se nærmere på sammenhengen mellom entreprenørielle prosesser og dybdelæring i yrkesfaglærerutdanningen i Restaurant- og matfag.

3 Modellen VEKST/VATNES ble presentert under Universitetet i Agders videreutdanningskurs ERN19 på Lesvos i september 2019.

## Metode

Problemstillingen ble belyst gjennom et strategisk litteratursøk, spørreundersøkelse etter endt undervisning, skolens emneevaluering og en analyse av eksamensbesvarelsen fra 26 studenter ved emnet Entreprenørskap og entreprenørielle prosesser (YFRM, 2000), Yrkesfaglærerutdanning i Restaurant- og matfag. De ulike metodiske tilnærmingene gir mulighet til en metodetriangulering, som innebærer at bestemte fenomener studeres fra ulike synsvinkler og synspunkter, og at problemstillingen belyses ved hjelp av ulike datasett (Patton, 2002).

## Emneevaluering

Skolens emneevaluering er en standardisert undersøkelse som gjennomføres for alle kull etter avsluttende eksamen i emnet. Emneevaluering for emnet Entreprenørskap og entreprenørielle prosesser fokuserte på spørsmål som omhandler modellen VEKST, akronymet VATNES og dybdelæring. Spørreskjemaet ble i 2019 delt ut som papirskjema i klasserommet av klassens tillitsvalgte første skoledag i påfølgende semester.<sup>4</sup> Spørreskjemaet inkluderer fem hovedtema, hvorav tre er et åpent spørsmål og to har undertema der studentene skal gradere opplevelsen av konkrete emneinnhold og læringsaktiviteter fra 1 (svært liten grad) til 7 (svært stor grad). Emneevaluering er en obligatorisk undersøkelse som gjennomføres for alle emner ved utdanningsstedet. Alle 26 yrkesfaglærerstudenter svarte på undersøkelsen, og svarene inngår i denne studien. Emneevalueringene ble sammenfattet og analysert av forfatterne.

## Litteratursøk

Det ble det foretatt et systematisk litteratursøk (Patton, 2002) på databasene Oria, Norart, ERIC, Scopus og Google Scholar. Nøkkelordene (norsk og engelsk) som ble brukt i søket, var «entreprenørskap» og «dybdelæring» og «entreprenørielle prosesser». Søket ble begrenset til språkene engelsk, norsk,

---

4 Fra 2020 ble spørreskjema til emneevalueringen sendt ut digitalt fra emneansvarlig.

svensk og dansk for årene 2012–2022. Søket ga ni treff, hvorav fem relevante studier ble inkludert i denne artikkelen.

## Spørreundersøkelsen

Spørreundersøkelsen som ble gjennomført i 2019 med 26 yrkesfaglærerstudenter, inkluderte syv lukkede spørsmål med mulighet for utdypninger av svarene. Spørreundersøkelsen var en del av en større undersøkelse, og kun data fra tre av spørsmålene ble inkludert i denne artikkelen. Alle spørsmål har enten en dikotom eller graderte svaralternativ på en skala fra 1 til 7. Undersøkelsen var skriftlig og ble distribuert og samlet inn av klassens til-litsvalgte. De 26 informantene var studenter på emnet Entreprenørskap og entreprenørielle prosesser. Undersøkelsen var frivillig, men alle studentene valgte å delta i studien. Studien ble ikke meldt inn til NSD da den ble gjennomført anonymt, og det ble ikke hentet inn personlige data.

Det ble ikke innhentet noen personlige data, og alle data ble registrert i Excel.

## Eksamen

Eksamen i Entreprenørskap og entreprenørielle prosesser ble gjennomført i grupper på fem eller seks studenter. Eksamensbesvarelsene ble etter sensors vurdering analysert av emneansvarlig (E.S.) og sammenlignet med studentenes besvarelser fra Emneevaluering og Spørreundersøkelsen. Dermed kunne forfatterne belyse om studentenes subjektive oppfatning samsvarer med fag-ansvarliges oppfatning.

## Analyse

Analysen av svarene fra både spørreundersøkelsen og emneevalueringen baserer seg på en oppsummering og sammenligning av resultater. Analysen av både spørreundersøkelsen og emnevurderingen beskriver studentenes opplevelse av ulike tilnærminger til entreprenørskap og entreprenørielle prosesser og har fokus på dybdelæring gjennom modellen/akronymet VEKST/VATNES. Ved bruk av ulike tilnærminger så vi på konformitet og divergens av resultatene samtidig som resultatene (Patton, 2002).

Data ble deretter analysert basert på opplevd relevans i henhold til verdiskapning, erfaring, kreativitet, samarbeid og tverrfaglighet, egenskaper som beskriver settingen for å oppnå dybdelæring innen entreprenørskap og entreprenørielle prosesser.

Eget hermeneutisk ståsted er med når selve handlingen fortolkes for å skape mening i en tekst. Forfatterne (EMS og EGS) av denne artikkelen har i utgangspunktet ulike teoretiske tilnærminger (pedagogikk og etnologi) og dermed et tverrfaglig ståsted. En av forfatterne (EMS) hadde rollen som underviser og emneansvarlig. Det anses derfor som viktig at data ble analysert og drøftet også av en forsker (EGS) som har et nøytralt ståsted i forhold til emnet.

## Resultat og diskusjon

### Spørreundersøkelsen: Relevant erfaring, innhold og læringsaktivitet

Spørsmål fra spørreundersøkelsen: Hvor relevant mener du at *opplæring* i entreprenørskap og entreprenørielle prosesser er for deg som kommende yrkesfaglærer i RM-fag?

25 av 26 studenter svarte at de opplevde opplæringen basert på VEKST og VATNES som relevant, hvorav 17 av dem opplevde tilnærmingen som svært relevant.

At bare én student finner temaet svært irrelevant, kan muligens skyldes personlige erfaringer eller opplevelser med at modulen Entreprenørskap og entreprenørielle prosesser ikke oppleves som positivt/relevant. Også i litteraturen om emnet pekes det på at entreprenørskap ikke er en arbeidsform som alle trives med. En mulig årsak til dette er studentenes egen selvoppfatning (Peterson & Westlund, 2009, s. 39–45).

Et spørsmål fra undersøkelsen var: I hvilken grad har du erfart at *innholdet* i emnet YFRM2000: «Entreprenørskap og entreprenørielle prosesser» er relevant for senere lærerarbeid? Alle 26 studenter opplevde innhold i emnet som relevant, men 15 av dem opplevde emnet som i svært stor grad relevant. En av studentene skrev i merknadsfeltet: «Jeg kjenner godt til markedsrettet entreprenørskap, men er ennå litt usikker på pedagogisk entreprenørskap». Dette reflekterer omleggingen av undervisningen etter 2014

fra markedsrettet entreprenørskap med fokus på produktet til pedagogisk entreprenørskap som fokuserer på den entreprenørielle prosessen.

Svarene på undersøkelsen strekker seg fra verken stor eller liten grad til svært stor grad. 20 studenter svarer at innholdet i emnet er relevant for senere lærerarbeid, noen få (6) studenter er mer avholdne og svarer at de i middels grad er relevant, men ingen studenter er negative til innholdet. Da klassen er sammensatt av studenter med ulike erfaringer, og noen av studentene bare har hatt én praksisperiode i pedagogikk, samt én observasjonsperiode i ungdomskolen, mens andre jobber som lærere i faget og bruker entreprenørielle prosesser i sitt daglige virke.<sup>5</sup>

Et annet spørsmål fra spørreundersøkelsen var: I hvilken grad har du erfart at bruk av begrepene VEKST OG VATNES som vi brukte i emnet, er en relevant *læringsaktivitet for å forstå dybdelæring og entreprenørielle læringsstrategier?*

Av de 26 studentene opplever alle at VEKST OG VATNES er relevante tilnærminger, og 10 studenter svarer at de opplever tilnærmingen i svært stor grad relevante. I kommentarfelt utdypet en av studentene det slik: «Fint å få innføring i elementene i modellen VEKST og modellen VATNES som en innføring for å kunne legge til rette for dybdelæring og entreprenørielle prosesser».

VEKST OG VATNES begrepene var nye i undervisningssammenheng for studentene. Som det går frem av svaret, opplevde studentene bruken av disse for å forstå dybdelæring noe ulikt. De aller fleste erfarte at å bruke begrepene VEKST OG VATNES (19 studenter vurderte til 6 og 7), var relevant for å forstå dybdelæringsbegrepet. Å forstå å jobbe med dybdelæring tar tid (Fullan et al., 2018, s. 125).

---

5      www.UB.Ostfold.no

## Emneevaluering av emnet YFRM2000: Relevant erfaring, innhold og læringsaktivitet

### *Relevant innhold*

Studentenes vurdering av ny tilegnelsen av kunnskap fremgår av score i tabell 16.1.

**Tabell 16.1** Opplevelsen av relevant innhold.

Etter gjennomført emne – I hvilken grad opplever du ny KUNNSKAP om temaene nedenfor?	Sett skår fra 1 til 7, der 1 betyr svært liten grad og 7 betyr svært stor grad.
VEKST / VATNES	5,7
Gründervirksomhet	5,5
Ulike modeller for entreprenørskap	5,7
Tilrettelegging og bruk av entreprenørielle metoder	5,3
Kommentarer fra studentene: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Spennende og interessant i forhold til å bruke dette i undervisningen, fått meg til å se på skole og utdanning på en annen måte.</li> <li>– Å bruke entreprenørielle metoder kan gjøre at elevene ser på læring på en annen måte, dette er «ekte».</li> </ul>	

Gjennomsnittlig skår fra 5,3 til 5,7 indikerer stor grad av tilfredshet og at studentene opplevde ny kunnskap i VEKST (som også omhandler VATNES), gründervirksomhet, ulike modeller for entreprenørskap og tilrettelegging og bruk av entreprenørielle metoder. Kan dette skyldes at de har oppnådd dybdekunnskap fordi modulen har strukket seg over så lang tid?<sup>6</sup> I litteraturen finner vi samsvar med dette, da en dypere bearbeiding skjer over tid. «Dybdelæring handler om å finne og utvikle de mest kraftfulle pedagogikkene både blant de gamle og de nye» (Fullan et al., 2018, s. 125), samt, fritt sitert fra Aase: forelesning på Lesvos (2019): «Dybdelæring tar tid, og god dybdelæring må foregå minst over 100 timer».

### *Relevant erfaring*

Studentenes evaluering viser opplevelsen av relevansen av temaene i entreprenørskap og entreprenørielle prosesser (tabell).

6 Det er fire dager med undervisning om temaet, men modulen varer fra 25. november og frem til 18. desember da eksamen leveres.

**Tabell 16.2** Studentenes opplevelse av temaenes relevans

<b>Etter gjennomført emne – I hvilken grad opplever du at temaene nedenfor er RELEVANT for senere lærerarbeid?</b>	<b>Sett skår fra 1 til 7, der 1 betyr svært liten grad og 7 betyr svært stor grad.</b>
VEKST / VATNES	6,2
Gründervirksomhet	6,1
Ulike modeller for entreprenørskap	6,3
Tilrettelegging og bruk av entreprenørielle metoder	6,5
Eventuelle kommentarer:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Temaene er veldig relevante for kommende lærerarbeid, jeg har fått forståelse for hvordan det kan brukes og formidles på en god måte hos kommende elever.</li> <li>- Utvikling av kompetanser og ferdigheter hos elevenes læring er som lærer.</li> <li>- Jeg må sette meg inn i hvordan jeg kan realisere entreprenørskap i skolen.</li> </ul>	

Her er skår fra 6,1 til 6,5 noe som viser at studentene mener dette har høy relevans for senere lærerarbeid. Vi ser her at det har skjedd en positiv endring i studentenes oppfatning fra spørreundersøkelsen tidlig i læreprosessen til evalueringen i etterkant. Dette samsvarer med litteraturen om emnet, som peker på at økt mestring og refleksjon om temaet vil endre studentens oppfatning (Fullan et al., 2018). Arbeidet og diskusjonen i gruppene vil fremme mestring og refleksjon, som igjen kan endre studentenes oppfatning av entreprenørskap som pedagogisk virkemiddel.

Fullan viser til at dybdelæringen består av et rammeverk med tre nøkkelkomponenter:

- Klarhet rundt læringsmålene og hva det innebærer å være en dyptlærende student.
- Klar definisjon av læringsprosessen(e), slik at praksis og tenkning kan endres.
- Ved å skape gode forhold for innovasjon, utvikling og læringskultur for alle.

Rammeverket støtter hurtig spredning av dybdelæring med en verktøykasse som kan tilpasses ulike kontekster i skoler, regioner og systemer (Fullan et al., 2018, s. 63).



*Relevant læringsaktivitet*

Svarene fra studentene på de ulike elementene viser en viss spredning (tabell 16.3), og vi velger derfor å belyse hvert emne som har vært vurdert.

**Tabell 16.3** Studentenes vurdering av de ulike læringsaktivitetene.

Etter gjennomført emne – I hvilken grad opplever du at læringsaktivitetene nedenfor har bidratt til ny kunnskap?	Sett skår fra 1 til 7, der 1 betyr svært liten grad og 7 betyr svært stor grad.
Undervisning i samlingen(e) på campus	6,2
Læringsaktiviteter i samlingen(e) på campus	6,1
Veiledning (hvis du har benyttet muligheten)	5,6 (dette var frivillig)

- *Undervisningen i samlingen* har fått en skår på 6,2, altså en høy skår. Basert på egne erfaringer fra undervisningssituasjonen kan årsaken være at temaet også engasjerer faglærerne sterkt. Dette gjelder også innhentet foreleser fra UE Østfold. Både innhentet foreleser og faglærer ønsket at det skulle være en positiv opplevelse for studentene. Oppmuntring og ros har god effekt i undervisningen, og når den samtidig fremstår som relevant, oppleves det som nyttig for kommende lærerarbeid, herav å legge til rette for samarbeid, som igjen kan være med på å utvikle en ikke-dømmende kultur for vekst og utvikling (Fullan et al., 2018, s. 58).
- *Læringsaktiviteter* har også fått en høy skår: 6,1. Ved planlegging av læringsaktiviteten tas det utgangspunkt i beskrivelser av læringsutbyttet som studentene skal sitte igjen med, og mål for økten skrives på tavla. Dette er en påminnelse/sjekkliste for både lærere og studenter. I tillegg brukes MAKVISS + K<sup>7</sup> for å sikre variasjon i løpet av læringsøkten. Hva studenter mener, er en god læringsøkt og kan variere fra student til student, da en arbeidsform som passer for noen, ikke oppleves som optimal for andre. Derfor er det viktig å variere (Haaland & Nilsen, 2018).
- *Veiledning*, studentene hadde tilbud om veiledning via e-post. Noen grupper benyttet seg av dette i prosessene på OsloMet og i eksamensperioden. En skår på 5,6 viser at mange opplevde veiledningen som nyttig. For at vei-

7 MAKVIS+K: Motivasjon, Aktivisering, Konkretisering, Variasjon, Individualisering, Samarbeid, Sammenheng + Kreativitet.

ledning skal erfares som nyttig, må den være konstruktiv og legge til rette for refleksjon og positivt utbytte (Haaland & Nilsen, 2018).

Utdypende kommentarer (sitater) fra emneevaluering

- ✓ *Jeg har fått en forståelse om hvordan entreprenøriell undervisning kan gi dybdeløring for å nå kompetansemål.*
- ✓ *Jeg har lært om begrepene VEKST og VATNES og hvordan de kan brukes for å oppnå dybdeløring.*
- ✓ *VEKST og VATNES var en øyeåpner for bruk av entreprenørskap i undervisningen.*
- ✓ *Jeg har sett at entreprenørskap er mer enn ungdomsbedrift.*
- ✓ *Jeg har lært hvordan jeg kan legge til rette for entreprenørskap som undervisningsmetode.*
- ✓ *VEKST og VATNES viser meg helhet av å jobbe entreprenørielt.*
- ✓ *Jeg har sett virkning av ulike kreative øvelser.*
- ✓ *VEKST og VATNES viser meg forskjell mellom de ulike typer entreprenørskap.*
- ✓ *Jeg tenker at entreprenørskap kan brukes som verktøy uten å starte bedrift.*
- ✓ *Jeg har lært hvor viktig relasjonsbygging er for læring.*
- ✓ *Å oppleve dybdeløring praktisk.*

Studentene viser her til noen utvalgte punkter som de har erfart gjennom modulen Entreprenørskap og entreprenørielle prosesser (RM 2000) gjennom en prosess med ulike faglige implementeringer, bearbeiding over tid og refleksjon. Dette kan vise at selv med en kortere undervisningsøkt har de fleste studentene opplevd bruken av modellen VEKST og VATNES som positivt, og at dette har resultert i forståelse for dybdeløring og av hvordan dybdeløring kan oppnås og oppleves.

Etter analyse, evaluering og sammenfatninger har forfatteren fått forståelse for at en ved å bruke VEKST og VATNES som elementer for dybdelæring i RM 2000 (Entreprenørskap og entreprenørielle prosesser) kan skape en god prosess. Sitat fra hva den ene eksamensgruppen sa i sin evaluering:

Etter tre ukers prosess med fordypning i pedagogisk entreprenørskap har vi vært igjennom mange vinklinger, teorier og eksempler om denne undervisningsmetoden. Fra ulemper til fordeler har vi sett at pedagogisk entreprenørskap vil være en god undervisningsmetode i fremtidens skole. Vi ser at dette er en metode som enkelt kan flettes inn uansett alderstrinn, det er en omfattende undervisningsmetode som bygger opp under prinsippene i VEKST / VATNES og dybdelæring, samtidig som metoden dekker mange kompetansemål. Vi ser frem til å bruke pedagogisk entreprenørskap i skolen når vi er ferdig utdannede yrkesfaglærere i Restaurant- og matfag.

På bakgrunn av undersøkelsene og egen observasjon av studentene i emnet RM 2000 konkluderer vi med at entreprenørskap og entreprenørielle prosesser fremstår som et nyttig pedagogisk verktøy for å oppnå dybdelæring.

Evaluering ved bruk av VEKST og VATNE under eksamen i YFRM 2000: Relevant erfaring, innhold og læringsaktivitet.

Etter gjennomgang av eksamensbesvarelsene så vi dette:

- Studentene som har fått VEKST og VATNES-basert opplæring i entreprenørskap, tar inn fagfornyelsens felleselementer, som dybdelæring, og viser kunnskap om dybdelæring.
- Det viste seg videre at bruk av VEKST og VATNES ved planlegging, gjennomføring og evaluering av entreprenøriell læring bidrar til dybdelæring.
- Studentene har vist refleksjon over fordeler og ulemper ved å bruke de entreprenørielle læringsformen.
- Under refleksjonen ble det tydelig at studentene bruker relevant teorier for å forklare og begrunne entreprenørielle prosesser gjennom bruk av ulike entreprenørskapsformer (gruppene kunne velge mellom sosialt og grønt entreprenørskap i en av oppgavene).

Eksamensbesvarelsene antyder at studentene gjennom å arbeide med eksamen har gått i dybden og opplevd dybdelæring. Dette gjøres gjennom

arbeidet ved at studentene setter seg inn i de ulike formene for prosesser som finnes innenfor entreprenørskap. Dette kan skyldes god egeninnsats og mestring i emnet. Mestring er viktig for engasjementet og for å drive utviklingen videre (Haaland & Nilsen, 2018). Stimulansene til dette kan være alt fra faglærers engasjement og tilrettelegging, bruk av UE (Ungt entreprenørskap, Østfold) sine dyktige forelesere, arbeid med kreative øvelser, diskusjon, refleksjon og samhandling mellom studentene ([www.UB.ostfold.no](http://www.UB.ostfold.no)). Studentene bruker relevante teorier for å forklare for eksempel «Learning by doing», og viser til Dewey og praktiske eksempler på hvordan entreprenørielle prosesser kan brukes. Ønsket om å få til en god eksamen kan også fungere motiverende for studentene (Pedersen, 2015).

## Konklusjon

Basert på våre data fra Restaurant- og matfag kan vi antyde at studentene opplever studentaktive metoder, samarbeid mellom studentene og en tverrfaglig tilnærming som relevant i formidlingen av entreprenøriell kompetanse i yrkesfaglæreropplæringen. Våre data viser også at studentene opplever den entreprenørielle tilnærmingen basert på modellen/akronymet VEKST/VATNES som både relevant og virkelighetsnær, ved at helhetsforståelsen og dybdekunnskap fremmes. Dataene viser en positiv endring i studentenes oppfatning fra spørreundersøkelsen tidlig i læreprosessen til evalueringen i etterkant. Dette antyder også at studentene ser den fremtidige nytten av kunnskapen om entreprenørskap, og at de forstår hvordan dette kan anvendes i sitt kommende yrke.

Videre forskning kan fokusere på hvordan entreprenørskap brukes i praksis av ferdig utdannede lærere i Restaurant- og matfag i den videregående skolen. En slik studie kan si noe om i hvilken grad studentene kan anvende og videreformidle den tilegnede kunnskapen, samt danne grunnlag for videreutvikling av entreprenørielle undervisningsmetoder.

## Referanser

- Ask, A.S. & Ødegård, I.K.R. (2014). *Entreprenørskap i skole og utdanning. Aktiv, praktisk og meningsfull læring*. Portal.
- Ask, A.S., Røed, M. & Aarek, I. (2018). Environmental influence on learning: Reflections and experience from further education in pedagogic entrepreneurship. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 22(2), 6–14.
- Fullan, M., Quinn, J., McEachen, J. & Gregersen, F.T. (2018). *Dybdelæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gamlem, S.T.M. & Rogne, W.M. (2015). *Dybdelæring i skolen*. Pedlex.
- Gilje, Ø., Landfald, Ø.F. & Ludvigsen, S. (2018). Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre skole*, 4, 22–27.
- Godal, J.B., Olstad, H. & Moldal, S. (2022). Lifting som fag. I J.B. Godal, H. Olstad & S. Moldal, *Om det å lafte. Band 4 Frå fortid til framtid* (s. 107–120). Fagbokforlaget.
- Goth, U.S. & Schön, E.M. (2014). Learning by doing? Studentbedrift en tilnærming til entreprenørskap i yrkefaglærerutdanningen. *Nordic Journal of vocational Education and Training*, 4(1), 1–22.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* [Teaching planning for vocational teachers] (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Haaland, G. & Nilsen, E. (2018). *Læring gjennom praksis: Innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen*. Pedlex.
- Kunnskapsdepartementet, Arbeidsdepartementet, Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2013). *Ny giv: Oppfølgingsprosjekt – samarbeid om oppfølging av ungdom: Eksempelsamling* Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/nygiv/presentasjoner/samarbeid\\_om\\_oppfolging\\_av\\_ungdom.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/nygiv/presentasjoner/samarbeid_om_oppfolging_av_ungdom.pdf)
- Leffler, E. & Svedberg, G. (2016). Enterprise learning: A challenge to education? *European Educational Research Journal*, 4(3), 219–227. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2005.4.3.6>
- NOU 2014: 7 (2014). *Elevens læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou21420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications.
- Pedersen, O. (2015). Pedagogisk entreprenørskap som livsmestring: Fortellinger fra 1–10 skoler i Nordland. *Psykologi i kommunen*, 50(1), 61–75.
- Peterson, M. & Westlund, C. (2009). *Slik tenner ildsjeler: En introduksjon til entreprenøriell læring*. Me University.
- Sylte, A.L. (2016). *Profesjonspedagogikk: Profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk*. Gyldendal Akademisk.

- Ødegård, I.K.R. (2003). *Læreprosesser i pedagogisk entreprenørskap: Å lære i dilemma og kaos*. Høyskoleforlaget.
- Ødegård, I.K.R. & Ask, A.M.S. (2014). *Entreprenørskap i skole og utdanning: Aktiv, praktisk og meningsfull læring*. Portal.
- Ødegård, I.K.R. & Nøvik, T.V. (2019). *Pedagogisk entreprenørskap: Kreativitet, livsmestring og dybdelæring i skolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Aase, A. (2015). Den menneskelige dimensjonen i entreprenørskap. I A.S. Ask & I.K. Ødegård, *Entreprenørskap i skole og utdanning: Aktiv, praktisk og meningsfull læring* (s. 102–120). Portal.

Goth, U.S. & Økland, Ø. (2023). Mangfold og flerkultur i norske lærerutdanninger.

I I.M. Thorjussen & U.S. Goth (red.), *Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv* (s. 279–298).

Fagbokforlaget.

DOI: <https://doi.org/10.55669/oa211017>

17

# Mangfold og flerkultur i norske lærerutdanninger

Ursula S. Goth, NLA Høgskolen og Øyvind Økland, NLA Høgskolen

## Innledning

Norge har de siste 50 årene utviklet seg til å bli langt mer heterogent enn det var tilbake på 1960-tallet. Det økende kulturelle mangfoldet preger både yrkeslivet og utdanningssystemet. I dag har læreren ansvar for både å se elevene i et større og mer helhetlig perspektiv og å bidra til deres integrering i samfunnet (Goth & Kjelsvik, 2020). På ulike områder har samfunnet tilpasset seg den nye flerkulturelle virkeligheten. Det gjelder også på utdanningssektoren.

Ikke bare har ulike deler av verden kommet oss nærmere, men vi har også blitt en mer integrert del av verden gjennom den økende globaliseringen med økt reisevirksomhet og ikke minst den raske teknologiske utviklingen vi har sett de siste tiårene. Internett og sosiale medier har påvirket samfunnet og dermed også utdanningssektoren på en gjennomgripende måte.

Hvordan skal og kan skolen i en slik situasjon tilpasse seg en slik ny verden? Hvordan kan sårbare grupper, som for eksempel minoriteter, bli integrert i samfunnet generelt og i skolen spesielt? Hvordan kan marginaliserte grupper i større grad oppleve integrasjon og anerkjennelse også innad i skolesystemet (Goth & Økland, 2018, s. 58; Børhaug og Helleve, 2016)?

Dette har naturlig nok vært sentrale spørsmål i norsk skolepolitikk og tematisert i offentlige utredninger og generell skolepolitikk. Man har utviklet tiltak og formidlingsformer for elever og studenter på høyskolene, eksempelvis videreutdanning for grunnskolelærere (Goth & Økland, 2018, s. 60). Et av verktøyene man bruker i forbindelse med disse videreutdanningstilbudene, er fag som eksempelvis interkulturell kommunikasjon og migrasjonspedagogikk (Engen, 2017; Goth & Økland, 2018, s. 60–61; Dahl, 2013; Goth & Økland, 2018, s. 57–59; Magelssen, 2008). En annen utfordring for skolen, i tillegg til at verden har kommet hit, er at verden også i økende grad er integrert og sammenvevd (Tomlinson, 1999).

For å undersøke nærmere hva som er status og fokus innen utdanningssektoren i dag, vil begrep som kultur, mangfold, flerkultur og det globale være sentrale. Disse kan defineres på ulike måter. Mangfold har i flere sammenhenger erstattet begrepet «flerkulturell» og er en parallell til det engelske «diversity» (Nylén & Biseth, 2015; Otterstad, 2008, s. 14). Thomas Hylland Eriksen beskriver mangfold som det motsatte av homogenitet, nemlig en måte å organisere heterogenitet på (Eriksen, 2010, s. 22).

Ifølge Røthing (2017) er det to hovedfortellinger om kulturelt mangfold som fortelles i Norge i dag. Den ene fortellingen er at vi gjennom mange hundre år har vært et flerkulturelt samfunn, ved at nordmenn, samer, kvener og romanifolket/tatere har eksistert side om side. Den andre fortellingen går ut på at vi inntil nylig var et ganske homogent samfunn, men at vi de siste tiårene, gjennom innvandring, har blitt et heterogent mangfoldig samfunn (Røthing, 2017, s. 22–23). Gjennom global kommunikasjon og nye nettverk på tvers av tradisjonelle skillelinjer har innvandringen også skapt et komplekst «hyper-mangfold» (Eriksen, 2014, s. 15; Vertovec, 2007). Mangfold er nå den nye normalen (Brenna, 2016, s. 133). Mangfold kan da forstås både deskriptivt og normativt. Deskriptivt kan det forstås som et samfunn preget av mangfold, mens normativt forstås dette som en ideell måte å organisere samfunnet på.

Flerkultur og flerkulturell blir ofte brukt sammen med eller i stedet for mangfold. Det er imidlertid i større grad mangfold som nå har overtatt som



det mest brukte begrepet. Ved å bruke flerkultur om samfunn eller det flerkulturelle Norge vil det kunne bli overført som en egenskap på en person, mens det i realiteten må forstås som noe relasjonelt eller situasjonsbestemt. En pakistaner som kommer til Norge, vil kunne få status som flerkulturell, men om han eller hun reiser tilbake til Pakistan, vil ikke vedkommende beholde en slik status i Norge (Kasin, 2008, s. 73).

Kultur vil i dette kapitlet bli forstått som «de ferdigheter, oppfatninger og væremåter som personer har tilegnet seg som medlemmer av et samfunn» (Eriksen, 2010, s. 15). Da legges det vekt på det idémessige og kommunikasjonsmessige aspektet, og ikke de kulturelle uttrykkene. En globalisert virkelighet gir kulturbegrepet store utfordringer. Kulturer har ikke lenger klare grenser, men glir over i hverandre og overlapper hverandre. Vi får hybride kulturer (Kraidy, 2005) og må forstå kulturer på en ny og mer kompleks måte (Hannerz, 1992). Mathews beskriver globale kulturer som et supermarked der det er mulig å shoppe identiteter på en friere måte enn en kunne i mer lukkede lokalsamfunn og tradisjonelle samfunn (Mathews, 2002). Migrasjon og ikke minst teknologi bidrar til mer dynamiske, porøse og fleksible kulturer (Økland, 2004), blant annet fordi migrasjon også medfører distanse fra den tradisjonelle slekts- og stedstilhørigheten.

Med denne forståelsen av mangfold, kultur, flerkultur og det globale vil vi se nærmere på de norske utdanningsinstitusjonene som utdanner fremtidige lærere, og hvordan mangfold og kultur blir forstått og iverksatt i deres utdanning. I det følgende vil disse to begrepene ofte bli sett i sammenheng og omtalt som «mangfoldsperspektivet». Hovedproblemstillingen i dette kapitlet blir da: *I hvor stor grad og på hvilken måte omtales mangfold, kultur, flerkultur og det globale i norske grunnskolelærerutdanninger?* Denne problemstillingen vil bli nærmere utdypet gjennom å sette søkelys på følgende forskningsspørsmål:

1. Hvor stor plass har tema knyttet til mangfold, kultur, flerkultur og det globale i studieplanene?
2. Hvordan er disse temaene omtalt i studieplanene?

Søkelyset vil være på hvordan studieplanene forstår disse temaene i en norsk kulturell kontekst, og hvordan de kommende lærerstudentene skal rustes til en mangfoldig verden, både nasjonalt og internasjonalt. Som en bakgrunn

for dette vil kapitlet først trekke frem noen historiske trekk som har ledet frem til dagens situasjon. Dernest vil vi trekke frem relevant forskning på feltet, både internasjonalt og nasjonalt. Kapitlet ellers vil gjøre rede for hvilke metoder som er brukt for å komme frem til funnene. Disse vil så bli diskutert i lys av den presenterte teorien, og til slutt vil vi oppsummere og komme med en reflekterende konklusjon.

## Mangfold i skolen i et historisk perspektiv

Norsk utdanningspolitikk var preget av en fornorskingslinje overfor etniske minoriteter i Norge, slik som samer og kvener til langt utover på 1960-tallet. Folkeskoleloven av 1936 tydeliggjorde dette, og her ble det også gjort forskjell på samisk og kvensk. Kvensk ble nå fjernet som hjelpespråk, og samisk ble beholdt. Frykten for finsk ekspansjon i nord var noe av bakgrunnen for dette. Samtidig kom engelsk inn som et skolefag. Vesentlige endringer i norsk skolepolitikk på dette området kom ved Samekomiteens innstillinger i 1958 og som ble vedtatt i 1963. Endringene kan tilskrives flere faktorer, så som enkeltpersoners engasjement og generelle strømninger i samfunnet. 1960-tallets radikaliserings førte til større forståelse og vekt på internasjonal folke- og urfolksrett (Larsen, 2021, s. 43, s. 54). Sameloven av 1987 sa at samisk og norsk var likeverdige språk og likestilte i forvaltningsområdene for samisk språk. Samene har stått i en særstilling når det gjelder norske urfolks rettigheter. Dette er tilfelle også etter at Norge i 1999 ratifiserte Europarådets rammekonvensjon om beskyttelse av nasjonale minoriteter: jøder, kvener, skogfinner, rom (sigøynere) og romanifolk (tatere) (Spernes, 2020).

Etter hvert som innvandringen til Norge økte, ble skolen utfordret på denne nye virkeligheten. Et fag som migrasjonspedagogikk og etter hvert også tverrkulturell kommunikasjon ble utviklet (Engen, 2017; Økland, 2019). En multikulturell ideologi vokste frem, og «fargerikt fellesskap ble et populært slagord (Sætermo et al., 2021). Dette fikk også konsekvenser for utdanningspolitikken. Trond Giske, kirke-, utdannings- og forskningsminister 2000–2001, ville avvikle «enhetsskolen» og erstatte den med «fellesskolen» for å understreke at skolen skulle være en møteplass for alle, uansett sosial og kulturell bakgrunn. Høyres utdannings- og forskningsmi-

nister Kristin Clemet, statsråd i Bondevik 2-regjeringen, reverserte dette, og da hun ble spurt om hva hun ville kalle skolen, sa hun at hun bare ville kalle den «skolen» (Bjordal & Haugen, 2021, s. 33). I Clemets statsrådsperiode ble «Kunnskapsløftet» fremlagt, «flerkulturelle samfunn» og «kulturell variasjon» ble tematisert i dokumentet, og samenes rettigheter nevnes spesifikt. Kunnskapsløftet understreker at skolens utgangspunkt skal være et inkluderende og sosialt fellesskap hvor likeverd blant elevene skal anerkjennes og respekteres (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) behandler kulturelt mangfold i punktet *Identitet og kulturelt mangfold* under opplæringens verdigrunnlag. Her heter det at en «felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

Bjordal og Haugen beskriver skoleutviklingen de senere årene som en utvikling fra en fellesskapskole til en konkurranseskole der kvalitet i undervisningen skal kunne rapporteres og måles gjennom for eksempel PISA-undersøkelser (Bjordal & Haugen, 2021; Tønnessen, 2004).

I styringsdokumentene er det, foruten norsk kultur, den samiske som trekkes frem. Den samiske kulturen er en del av den norske, og deres rettigheter som urfolk skal ivaretas og respekteres. I 2018 ble det satt ned en kommisjon, kalt Sannhets- og forsoningskommisjonen (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2022), som i tillegg til samenes situasjon også skulle se på den uretten som fornorskingspolitikken hadde påført kvener og norskfinner. Formålet med kommisjonen skal være «å legge grunnlag for anerkjennelse av samers og kvener/norskfinners erfaringer i møte med norske myndigheters politikk, og de konsekvensene disse erfaringene har hatt for dem som grupper og individer. Hensikten er å etablere en felles forståelse av myndighetenes og det norske samfunnets behandling av hele eller deler av de kvenske og samiske befolkningene og deres kultur» (Stortinget, 2018).

Dette kapitlet vil først gi en oversikt over nyere forskning som har sett på hvordan dette mangfoldsperspektivet generelt har kommet til uttrykk i norsk lærerutdanning. Dernest, etter å ha redegjort for de metodiske inklusjons- og eksklusjonsvurderingene, vil funnene som kommer frem av analysen av de enkelte høyskolenes og universitetenes studieplaner, bli presentert. Funnene vil bli drøftet ut fra de nyeste læreplanene og hvordan disse funnene samsvarer med annen forskning på feltet.

## Teori

Internasjonal utdanningsforskning har utviklet seg i takt med den generelle samfunnsutviklingen. Om vi går tilbake til 1960-årene, ser vi at borgerrettsbevegelsen i USA var skjellsettende for utvikling av det faget som i dag ofte kalles «multicultural education» (Alghandi, 2017; Banks 1993; 2008; 2021). I 1980-årene utviklet det seg i USA mer globale utdanningsperspektiver (Kirkwood-Tucher, 2018). Denne pendelen svingte imidlertid noe tilbake igjen til et nasjonalt fokus med fremveksten av multikulturalismeideologien. Fokus ble nå rettet mot det enkelte lands innvandring og det mangfoldet som da oppsto nasjonalt. De siste årene er det globale fokus igjen sterkere til stede i både styringsdokumenter og forskning (jf. Tarozzi & Torres, 2016). Eksempelvis ble stortingsmeldingen *Utdanning for utvikling* lansert i 2014 (Meld. St. 25 (2013–2014)).

James A. Banks har i mange år vært sentral i fremveksten av faget «multicultural education». Han har utviklet en modell for en slik pedagogikk som inneholder fem dimensjoner. Den første er behovet for en bevisstgjøring av innholdet i undervisningen. Dette innholdet kan inndeles i ulike grader i hvor stor grad undervisningen tar opp i seg eksempler og metoder preget av flerkultur. Den andre dimensjonen omhandler hvilket kunnskapssyn som ligger til grunn for undervisningen. Den tredje dimensjonen kalles likeverdig pedagogikk og legger vekt på at elevene får like muligheter til læring. Den fjerde dimensjonen fokuserer på fordommer og hvordan disse kan reduseres, mens den femte legger vekt på skolekulturen og de sosiale strukturene og hvordan disse kan bidra til suksessrik læring (Banks, 2008).

I Norge har Maryann Jortveit (2014) studert sammenhengen mellom skolens styringsdokumenter og lærernes praktiske erfaringer. Hun konkluderer blant annet med at prinsippene og målsettingene i noen grad sammenfaller med lærernes forståelse av inkludering, men at det i en hektisk hverdag kan oppleves vanskelig å legge undervisningen til rette for minoritetselever (Jortveit, 2014, s. 309). Johanne Marie Fortes (2018) har gjort et lignende studium av læreres utfordringer i klasser med flerspråklige elever. Mange av lærerne i hennes undersøkelser etterlyser mer kunnskap og interkulturell kompetanse for å kunne møte utfordringer de opplever i klasserommet (Fortes, 2018, s. 74).

Sandra Fylkesnes (2018; 2019) viser at kulturelt mangfold er mye brukt i nyere lærerutdanningsforskning, men at betydningen varierer og derfor må synliggjøres. Hennes analyse baserer seg på 67 studier og avslører tre hovedmønstre. Kulturelt mangfold som begrep var ofte udefinert eller relatert til et sett med andre udefinerte termer. Som et tredje punkt fant hun at det ble brukt i binære opposisjonelle diskurser som produserer et rasistisk syn på «De Andre». Med utgangspunkt i kritiske «whiteness»-studier og en kritisk diskursanalyse argumenterer Fylkesnes for at til tross for forsøk på å fremme sosial rettferdighet er forskere aktører som produserer en diskursiv ideologi om hvitt overherredømme.

Fylkesnes viser også i en undersøkelse av noen styringsdokumenter for lærerutdanninger at språkbruken bidrar til å lage tre kategorier av elever, nemlig norske, samiske og multikulturelle. De norske og de samiske er begge naturlige deler av den norske kulturelle arven. De er begge «usynlige», men de samiske blir «synlige» når det blir satt søkelys på det språklige. Den tredje gruppen blir ikke omtalt som en naturlig del av det norske og «synlig» både i skolesammenheng og i samfunnet. Denne gruppen er både en ressurs for skolen og en gruppe som krever ressurser. Gode intensjoner fører kanskje ikke nødvendigvis til gode resultater, da for eksempel en minoritetselevbakgrunn kan resultere i en forsterket konstruksjon av «det multikulturelle» som det ikke-norske (Fylkesnes, 2019).

Torjer Andreas Olsen (2018) viser hvordan læreplanene for den norske skolen har endret seg fra 1974 og frem til 2017. Han viser at læreplanene reflekterer den generelle utviklingen av Norge som et stadig mer flerkulturelt samfunn i denne perioden. Eksempelvis har det skjedd en endring fra å omtale mennesker med en ikke-norsk bakgrunn som «fremmedarbeidere», via «innvandrere» og «nordmenn med ein annan kulturell bakgrunn» til et inkluderende fellesskapsperspektiv. I O-17 er det ikke lenger et skille mellom «vi» og «de andre», men alle er nå del av et norsk fellesskapsamfunn (Olsen, 2018, s. 14).

Eirik Larsen har en lignende konklusjon i sin gjennomgang av læreplaner fra 1984 og frem til 2020. Der mangfold tidligere ble forstått som «samer», «innvandrere», «kjønn» og «flyktninger», er det i LK20 mer omfattende og knyttet opp mot «innvandrere», «urfolk» og så videre. Det har utviklet seg til å bli et mer dynamisk begrep (Larsen, 2021). Skrefsrud og Østberg påpeker på bakgrunn av sin forskning at det er behov for en «faglig vending i lærerutdan-

ningenes arbeid med mangfoldstematikken. Samfunnskonteksten er endret, og derfor er det behov for en kritisk selvrefleksjon over utdanningen i lys av dette (Skrefsrud & Østberg, 2015).

## Metode

For å finne svar på problemstillingen i hvor stor grad og på hvilken måte kultur og mangfold omtales i norske grunnskolelærerutdanninger, var det nødvendig å gjøre noen avgrensninger. Vi valgte å fokusere på masterutdanningene for grunnskolen, trinn 5–10, gjennom et søk på nettstedet [utdanning.no](http://utdanning.no). Utdanning.no er en offentlig og kvalitetssikret informasjonskanal for utdanningssøkende i Norge. Websiden informerer om relevante høyskole- og universitetsutdanninger i Norge.

Søket ga oss da 22 ulike utdanninger fra 14 ulike universitet og høyskoler. Det ble så hentet ut en studieplan fra hver institusjon. Disse dannet et bakteppe for det som ble studiets primærkilde, nemlig Utdanningsdepartementets dokument *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5–10* (Munthe & Melting, 2018), siden dette dokumentet er utgangspunktet for de lokale institusjonenes studieplaner.

Vi benyttet oss først av en kvantitativ og dernest en kvalitativ innholdsanalyse (Bratberg, 2021). Dette ble gjort ved hjelp av noen søkeord som ble valgt til å representere innhold som kunne gi svar på problemstillingen. Søkeordene ble valgt på grunnlag en første gjennomlesning av studieplanene fordi disse så ut til i størst grad å dekke tematikken i vår problemstilling. De valgte søkeordene var mangfold/kulturelt mangfold, kultur/kulturell, kulturarv, same, flerkultur og global/globalisering. I den kvantitative analysen ble disse gruppert i forhold til de respektive fag i dokumentet og så gruppert innunder disse fire kategoriene: innledning, og dernest under de ulike læringsutbyttene: kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Den kvalitative delen besto av å se på disse forekomstene og i hvilken kontekst de ble omtalt.

## Funn

Hovedproblemstillingen i dette kapitlet var: *I hvor stor grad og på hvilken måte omtales mangfold, kultur, flerkultur og det globale i norske grunnskolelærerutdanninger?* Denne problemstillingen vil bli nærmere utdypet gjennom å sette søkelys på følgende forskningsspørsmål:

1. Hvor stor plass har tema knyttet til mangfold, kultur, flerkultur og det globale i studieplanene?

I innledningen av retningslinjene vises det til fem forskjellige tema som må sikres for alle studentene: det psykososiale læringsmiljøet, medborgerskap og det flerkulturelle samfunnet, samiske forhold og samiske elevers rettigheter, bærekraftig utvikling og estetiske læringsprosesser. Det blir da spesielt det andre og tredje punktet som er relevant for vår problemstilling.

**Tabell 17.1** Oversikten viser forekomsten av de valgte begrepene i undersøkelsen, fordelt på innledningen, og de tre ulike læringsutbyttene: kunnskap, ferdigheter og kompetanse.

Fag		Mangfold	Kultur	Kulturarv	Same	Flerkultur	Global	Sum per fag
Innledning					1	1		2
Praksis	Innledning							4
	Kunnskap	2				1		
	Ferdigheter							
	Kompetanse					1		
Pedagogikk og elevkunnskap	Innledning	2			1	1		6
	Kunnskap							
	Ferdigheter							
	Kompetanse	2						
Engelsk	Innledning	1						1
	Kunnskap							
	Ferdigheter							
	Kompetanse							
Fremmedspråk 1 & 2	Innledning		1					5
	Kunnskap		3					
	Ferdigheter		1					
	Kompetanse							
KRLE	Innledning	1	1				1	5
	Kunnskap							
	Ferdigheter							
	Kompetanse							
Kroppøving 1 & 2	Innledning	2						4
	Kunnskap							
	Ferdigheter							
	Kompetanse	1				1		
Kunst og håndverk	Innledning	1	1	1				7
	Kunnskap		1					
	Ferdigheter	1					1	
	Kompetanse	1						



## MANGFOLD OG FLERKULTUR I NORSKE LÆRERUTDANNINGER

Fag		Mangfold	Kultur	Kulturarv	Same	Flerkultur	Global	Sum per fag
Matematikk	Innledning							1
	Kunnskap							
	Ferdigheter							
	Kompetanse		1					
Mat og helse	Innledning		1			1		6
	Kunnskap		1					
	Ferdigheter	1	1					
	Kompetanse		1					
Musikk	Innledning	1				1		4
	Kunnskap		1					
	Ferdigheter	1						
	Kompetanse							
Naturfag	Innledning				1	1		2
	Kunnskap							
	Ferdigheter							
	Kompetanse							
Norsk og tegnspråk	Innledning		1			2		4
	Kunnskap							
	Ferdigheter							
	Kompetanse		1					
Samfunnsfag	Innledning						1	8
	Kunnskap	1	1			2	2	
	Ferdigheter	1						
	Kompetanse		1					
Profesjonsped.	Innledning							0
	Kunnskap							
	Ferdigheter							
	Kompetanse							
Masterfaget	Innledning							0
	Kunnskap							
	Ferdigheter							
	Kompetanse							
Sum		19	18	1	2	12	5	57

I selve retningslinjene ser vi at tema knyttet opp mot kultur og mangfold blir omtalt i så godt som alle fag og har en fremtredende plass. Av de begrepene som ble undersøkt, var det «kulturelt mangfold» eller bare «mangfold» som hyppigst ble nevnt. Som tabell 17.1 viser, nevnes «kultur» eller «kulturell» like mange ganger i planen i de nasjonale retningslinjene, i alt 19 ganger for begge kategoriene. «Flerkultur» er også et gjennomgående tema og blir nevnt 12 ganger i ulike kontekster. Globalisering og globale spørsmål blir også gjennomgående fremhevet i retningslinjene. Dette finner vi først og fremst i faget Samfunnskunnskap, i tillegg til Fremmedspråk og Kunst og håndverk. I det sistnevnte faget er det i mindre grad belyst, men nevnt i forbindelse med at undervisningen skal utvikle ferdigheter i formidling av lokal og global kunst.

Som vi har sett, er samiske forhold et tema det legges stor vekt på. Det er flere steder knyttet direkte opp mot mangfoldsbegrepet. I innledningen til faget Pedagogikk og elevkunnskap blir det fremhevet som i retningslinjene.

## 2. Hvordan er disse temaene omtalt i studieplanene?

Ved hjelp av dette forskningsspørsmålet undersøkte vi hvilken kontekst de valgte begrepene sto i. *Mangfoldsbegrepet* er fremhevet i flere av fagenes innledninger.

Av de 19 gangene begrepet nevnes, er bare to under hvilke *kunnskaper* studentene skal tilegne seg. Det var i praksisfaget, der det står at «kandidaten har kunnskap om kulturelt, språklig og sosialt mangfold». Ellers er mangfold nevnt i Praksisstudium syklus 2 som skal omhandle «læringsledelse og dypere forståelse av elevmangfold», og under Fremmedspråk sies det at det «gir studenten mulighet til å fordype seg i et fremmedspråk og i kulturelle trekk ved områda der språket snakkes». I innledningen til Kroppsøving trekkes det frem at faget skal «styrke studentenes arbeid med mangfold og forskjellighet i skolen», og i faget Musikk 2 heter det at faget skal bidra til et læringsfellesskap i et kulturelt mangfold. Også i innledningen til Kunst og håndverk blir mangfoldsperspektivet poengtert. Her er det åpenhet til dette mangfoldet som understrekes.

I bare to fag blir mangfold trukket frem som et læringsutbytte som skal gi ferdigheter. Det ene er Kunst og håndverk, som trekker frem formidlingsferdigheter av «mangfoldet i global kunst- og formkultur på varierte måter».

Dette kan imidlertid også tolkes som formidling av et mangfold av ulike kunstneriske uttrykk og ikke nødvendigvis spesifikt ulike kulturelle forskjeller. Det andre faget er Samfunnsfag 1, som slår fast at ferdigheter som «undring om og respekt for mangfold» skal være et læringsutbytte.

I tre av fagene er mangfoldskompetanse et læringsutbytte man skal jobbe mot. I Pedagogikk og elevkunnskap syklus 1 går kompetanse ut på å kunne se og drøfte utfordringer og muligheter som en skole med språklig, kulturelt og religiøst mangfold gir. I Kroppsøving 2 heter det at studenten skal kunne arbeide med «mangfold og forskjellighet i kroppsøving og reflektere over fagets innhold og rolle i en flerkulturell skole». I det tredje faget, Kunst og håndverk 1, skal studentene settes i stand til å kunne utnytte elevmangfoldet.

«Kultur» eller «kulturell» er som nevnt også fremtredende begrep i retningslinjene. Her forekommer disse begrepene oftest i innledningene. I faget Fremmedspråk understrekes viktigheten av å kjenne til kulturen i de områdene der språkene snakkes. I KRLE-faget<sup>1</sup> blir det på samme vis lagt vekt på sammenhengen mellom religion, livssyn og kultur. Mat og helse trekker frem måltidenes rolle for å utvikle sosial og kulturell kompetanse. Til sist, i faget Norsk nevnes det at litterære tekster går i aktiv dialog med kulturens utvikling. Her ligger det i sakens natur at det er den norske kulturen det refereres til. Likedan kan vi forstå innledningen til Kunst og håndverk, som nevner «ytringsformene som representerer vår kulturarv» som den etnisk norske kulturen.

Læringsutbytte knyttet opp mot *kunnskap* blir nevnt i fem forskjellige fag. I Fremmedspråk sies det at kandidaten skal ha kjennskap til kulturelle konvensjoner for språkbruk og kulturelle uttrykk i målområdet og i Norge. Kandidaten som har Kunst og håndverk, skal kunne kjenne til kunst til ulike tider. I Mat og helse skal man ha kunnskap om kulturelle variasjoner i mat og måltider, i Musikk skal man ha kunnskap om musikk fra ulike kulturer, og til sist, i Samfunnsfag skal kandidaten ha kunnskap om kultur og historie.

*Kompetanse* som læringsutbytte vektlegger også «kultur» i fire forskjellige fag. I Matematikk 1 sies det at kandidaten skal ha innsikt fagets «samspill

---

1 Kristendom, Religion, Livssyn og Etik

med andre fag, kultur, filosofi og samfunnsutvikling». I Mat og helse skal kandidaten ha en generell kompetanse om de kulturelle perspektivene ved mat og måltider. I faget Norsk legges det vekt på at kandidaten skal ha innsikt i skolefagets egenart som et kultur- og dannelsesfag. Den generelle kompetanse som skal oppnås i Samfunnsfag 2, er å kunne reflektere over hvordan historie og kultur blir konstruert og kan bidra til endringer i skole og lokalt samfunnsliv.

I tillegg til det norske nevnes det samiske perspektivet spesifikt. Foruten, som allerede nevnt i innledningen, trekkes det samiske perspektivet frem syv steder. Det blir nevnt som et sentralt punkt også i innledningen til Pedagogikk og elevkunnskap der dette faget skal utruste studenten til å kunne ivareta opplæring om samiske forhold. I Naturfagets innledning nevnes også at et sentralt mål er å bidra til «respekt for samers og andre urfolks tradisjonskunnskap om naturen og bruk av naturressurser». Norsk 1-faget inkluderer kunnskap om samisk språk, litteratur og kultur. I både Samfunnsfag 1 og 2 er samene tema som et mål for kunnskap, som kunnskap og dypkunnskap om deres situasjon, også internasjonalt.

Vender vi blikket mot de 14 ulike høyskolene og universitetenes studieplaner som ble studert, fant vi dette perspektivet igjen i samtlige. Under kunnskapslæringsutbyttet på et av universitetene finner vi imidlertid at i faget Pedagogikk og elevkunnskap at «studenten skal ha avansert kunnskap om betydningen av et kulturelt mangfold for barn og unges oppvekstvilkår, deriblant et særlig blikk på samiske, kvenske og minoritetsspråklige perspektiv». Dette var det eneste universitetet som spesifikt nevnte en annen etnisitet enn den norske eller samiske.

Det flerkulturelle trekkes, som tidligere nevnt, frem i innledningen som et av de fem temaene som skal vektlegges på tvers av alle fagene. Praksisemnet vektlegger kunnskap om det flerkulturelle, samtidig som også den generelle kompetansen skal bidra til å styrke det flerkulturelle perspektivet. Begrunnelsen for å inkorporere emner som religion, livssyn og etikk er å styrke lærerkompetansen i det flerkulturelle samfunnet. Også i Naturfag blir det flerkulturelle perspektivet trukket frem, og i denne sammenhengen knyttes det opp mot samenes situasjon. I Kroppsøving 2 er et av de generelle kompetansemålene å kunne reflektere over fagets rolle i en flerkulturell skole. Her nevnes det flerkulturelle sammen med mangfold, uten at det tydeliggjøres noen distanse mellom de to begrepene. Det finner vi igjen også

andre steder. I Mat og helse sies det i innledningen at faget skal utvikle kompetanse på blant annet det flerkulturelle samfunnet. I innledningen til Musikk 1 sies det at faget skal gi innsikt «som eit fleirkulturelt samfunnsfenomen».

Det globale og globaliseringsperspektivet finnes i størst grad i Samfunnsfag. Som tabell 17.1 viser, nevnes det både i innledningen at «geografien opnar for å gripe samanhangar mellom det lokale og det globale», og globalisering nevnes som et kunnskapsmål i både Samfunnsfag 1 og 2. Det forekommer i alt 8 ganger i faget, hvorav 6 av disse er under læringsutbytte for kunnskap. Foruten Samfunnskunnskap finner vi de fleste forekomstene ellers i fag som Kunst og håndverk (7) og Mat og helse (6), og her er det ferdigheter og kompetanse som i større grad blir vektlagt, dernest Pedagogikk og elevkunnskap, også 6, Fremmedspråk 1 & 2 og KRLE, begge med 5 benevnelser.

Denne presentasjonen har vist omfanget og sammenhengen de utvalgte begrepene er brukt i retningslinjene. Det er også interessant å se nærmere på hvor disse ikke er brukt. Masterfaget og Profesjonspedagogikk nevner ikke disse begrepene i det hele tatt, mens det i Matematikk og Engelsk bare forekommer ett sted, og det er i innledningen og ikke i noen av læringsutbyttene. Naturfag har det heller ikke som noe læringsutbytte, men nevner same og flerkultur i innledningen.

## Diskusjon

Retningslinjene omtaler mangfold gjennomgående i dokumentet, og de fleste fagene skal se til dette perspektivet og søke å innlemme det som et læringsutbytte. Sett i lys av Røthings fremstilling av to forskjellige fortellinger om mangfold i en norsk kontekst (Røthing, 2017) kan en tolke dette i begge retninger. Det presiseres ikke om mangfold her forstås som noe nytt, i og med at det samiske blir trukket frem i flere fag og i flere læringsutbytter.

Likevel er det slik at omtalen av samene er adskilt omtalen av mangfold. Det synes derfor som at det samiske står i en særstilling som et norsk urfolk, altså som en del av det norske, og at mangfold derfor er et nytt perspektiv som et resultat av nyere innvandring. Dette finner vi også igjen hos Fylkesnes som finner at kulturelt mangfold ofte er udefinert, eller at det knyttes

opp mot andre udefinerte termer (Fylkesnes, 2018). Synet på samer som ikke bare noe unikt, men samtidig noe norsk, møter vi også i Fylkesnes' studium (2019) av seks ulike styringsdokument. Hun finner at når samene var en del av det norske, så var det på grunnlag av deres rettigheter som urfolk, noe som læreren og studenten skulle vise hensyn til og ha respekt for. Når samene, derimot, ble behandlet som en språklig minoritet, ble de betraktet som «de Andre» (Fylkesnes, 2019).

Ved at begrepene mangfold, flerkulturell, kultur, norsk, samisk og så videre benyttes, signaliserer det en forståelse av kultur som noe som er klart avgrensbart. Det at mangfold også kan forstås som noe veldig komplekst, som et hyper-mangfold (Eriksen, 2014), er følgelig ikke del av en slik forståelse. Det kan indikere at kultur blir forstått som noe statisk. Norsk og samisk kultur har alltid eksistert i Norge, samisk er et urfolk og en minoritet som det skal tas særskilte hensyn til, og så har vi de senere årene fått innvandring. Innvandringen har gitt oss et mangfold av kulturer som har kommet hit, og disse skal vises respekt. De er endog en berikelse og en ressurs som kan utnyttes i klasserommet. Vi ser også at flerkultur og mangfold brukes om hverandre og på en måte som gir inntrykk av at det omhandler det samme, nemlig at vi nå har en ny situasjon som et resultat av innvandring. Et slikt perspektiv finner vi igjen i Fylkesnes' forskning (jf. Fylkesnes, 2018 og Goth & Økland, 2018), der hun beskriver hvordan «whiteness» blir brukt i en binær opposisjonell diskurs som etablerer et skille mellom «oss» og «dem».

Et mer statisk og avgrenset syn på kulturelle grenser kan vi også se igjen i formuleringene rundt språkfag. Her ser vi formuleringer som at man skal tilegnes seg kunnskap «der dette språket snakkes». Språk har i dag ikke så klare geografiske områder, men gjennom globalisering og migrasjon er språk en del av hypermangfoldet (Vertovec, 2007). Det globale perspektivet er ikke spesielt fremtredende i språkfag. Det er i Samfunnsfag det får størst plass, og da som et kunnskapslæringsutbytte. Globalt perspektiv inngår også som del av kunnskapslæringsutbytte i KRLE og i Kunst og håndverk som en formidlingsferdighet. Utenom dette er det globale, eller sammenhengen mellom det lokale og det globale, lite nevnt. I engelskfaget, der engelsk i dag er et globalt språk, er ikke dette et eksplisitt perspektiv. Det samme gjelder Fremmedspråk. Mangfold og flerkultur, slik det uttrykkes i retningslinjene, ser dermed ut til å forstås som noe som kommer til Norge sammen med ulike folkeslag.

Funnene samsvarer med det Skrefsrud og Østberg beskriver som et behov for «en faglig vending» i utdanningen, som innebærer en selvkritisk holdning til hvordan en forstår mangfold og flerkultur. Deres forskningsresultat viser at de lærerne som har mest kontakt med minoritetselever, ser behovet for en nytenkning og selvrefleksjon (Skrefsrud & Østberg, 2015). Dette kan også innebære nødvendigheten av et utvidet perspektiv på mangfold som den nye normalen (Brenna, 2016) og at den tradisjonelle forståelsen av kultur som en avgrenset størrelse må være en del av dette, spesielt med tanke på å forstå ungdomskultur i en global kontekst (Mathews, 2002; Økland, 2004).

## Konklusjon

I dette kapitlet har vi sett på hvordan mangfold, kultur, flerkultur og det globale perspektivet er behandlet og forstått i retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen for 5. til 10. klasse (Munthe & Melting, 2018). Gjennom en innholdsanalyse av dokumentet, knyttet opp mot steder som særlig belyser tematikk rundt mangfold, kultur og flerkultur, har vi diskutert omfanget av og konteksten dette er brukt i. Funnene støtter annen forskning som viser at mangfold og kultur blir forstått på en måte som omtaler det flerkulturelle som noe en skal respektere og behandle som en ressurs. Samtidig blir den flerkulturelle situasjonen sett som noe nytt og som et resultat av innvandringsbølgen etter ca. 1970.

Denne studien viser behovet for en «ny vending» i lærerutdanningene, der en i større grad vektlegger den globale virkeligheten med hybriditet og stor grad av gjensidige spenninger mellom lokal og global kultur. Videre studier bør inkludere hvordan skolen kan ha en kritisk refleksjon over hvordan man forstår etnisitet, både med hensyn til urfolks rettigheter og innvandrede folkegrupper.

## Referanser

- Alghamdi, Y. (2017). Multicultural education in the US: Current issues and suggestions for practical implementations. *International Journal of Education*, 9(2), 44–52.
- Banks, J.A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of research in education*, 19, 3–49.
- Banks, J.A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4. utg.). Pearson.
- Banks, J.A. (Red.) (2021). *Transforming multicultural education policy and practice: Expanding educational opportunity*. Teachers College Press.
- Bjordal, I. & Haugen, C.R. (2021). *Fra fellesskole til konkurranseskole. Markedsretting i den norske grunnskolen*. Universitetsforlaget.
- Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Cappelen Damm.
- Brenna, L. (2016). Mangfold – en ressurs. I L.G. Lingås & U. Høsøien (Red.), *Utdanningsvalg–identitet og danning* (s. 131–144). Gyldendal Akademisk.
- Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker: Innføring i interkulturell kommunikasjon*. Gyldendal Akademisk.
- Engen, T.O. (2017). Flerkulturell pedagogikk – fra videreutdanningstilbud for lærere til satsingsområde for profesjonsrettet forskning. I M. Løtveit (Red.), *Tidssignaler: Lærerutdanningsfag i utvikling: Utdanning av lærere på Hamar – 150 år* (s. 305–334). Oplandske Bokforlag.
- Eriksen, T.H. (2010). *Globalisering: Åtte nøkkelbegreper*. Universitetsforlaget.
- Fortes, J.M. (2018). *Læreres interkulturelle kompetanse i møte med mangfold i skolen* [Masteroppgave]. VID vitenskapelige høyskole i Stavanger. <https://vid.brage.unit.no/vid-xmloi/bitstream/handle/11250/2569843/MIKA%20masteroppgave%20Johanne%20Marie%20Fortes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fylkesnes, S. (2018). Whiteness in teacher education research discourses: A review of the use and meaning making of the term cultural diversity. *Teaching and Teacher Education*, 71, 24–33.
- Fylkesnes, S. (2019). Patterns of racialised discourses in Norwegian teacher education policy: Whiteness as a pedagogy of amnesia in the national curriculum. *Journal of Education Policy*, 34(3), 394–422.
- Goth, U.S. & Kjelsvik, B. (2020). Likeverdighet, fordommer og inkludering. I G. Hagsæther, G. Innerdal & B. Kvam (Red.), *NLA Høgskolen Fagutvikling og sjølvforståing på kristen grunn* (s. 245–268). Cappelen Damm Akademisk.
- Goth, U.S. & Økland, Ø. (2018). Undervisning i flerkulturelle klasserom. I B. Johannessen & T. Skotheim, *Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretattlig samarbeid starter i utdanningen* (s. 67–85). Gyldendal akademisk.
- Halvorsen, K. (2014). *Mangfold i skolen – et fokus på det flerkulturelle mangfoldet* [Masteroppgave i spesialpedagogikk]. Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/40572/Mangfold-i-skolen-.pdf?sequence=1>
- Hannerz, U. (1992). *Cultural complexity: Studies in the social organization of meaning*. Columbia University Press.



- Jortveit, M. (2014). *Inkludering i en flerkulturell skole: En kvalitativ studie av forståelsen av inkludering uttrykt i styringsdokumenter og blant lærere*. Universitetet i Agder.
- Kasin, O. (2008). Flerkulturell – hva er det og hvem er de? I A.M. Otterstad (Red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold: Fra utsikt til insikt* (s. 55–77). Universitetsforlaget.
- Kirkwood-Tucker, T.F. (Red.) (2018). *The global education movement: Narratives of distinguished global scholars*. IAP.
- Kraidy, M. (2006). *Hybridity, or the cultural logic of globalization*. Temple University Press.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring*. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdf/256458-kunnskap\\_bokmaal\\_low.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdf/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf)
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del: Identitet og kulturelt mangfold*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold>
- Larsen, E. (2021). *Fremstilling av kulturelt mangfold i lærerplaner. Dokumentanalytisk tilnærming av lærerplanene fra M74 til LK20* [Masteroppgave]. UiT Norges arktiske universitet.
- Mathews, G. (2002). *Global culture/individual identity: Searching for home in the cultural supermarket*. Routledge.c
- Meld. St. 25 (2013–2014). *Utdanning for utvikling*. Utenriksdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-25-20132014/id762554/>
- Munthe, E. & Melting, J. (2018). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5–10*. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer\\_grunnskolelaererutdanningen\\_5\\_10\\_trinn.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn.pdf)
- Nyléhn, J. & Biseth, H. (2015). En utvidelse av begrepet «mangfold». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(3–04), 307–318.
- Olsen, T.A. & Andreassen, B.O. (2018). «Urfolk» og «mangfold» i skolens læreplaner. *Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 5(1). <https://doi.org/10.7577/fleks.2248>
- Otterstad, A.M. (Red.) (2008). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold: Fra utsikt til insikt*. Universitetsforlaget.
- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse. Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Cappelen Damm.
- Sannhets- og forsoningskommisjonen (2022). <https://uit.no/kommisjonen>
- Skalle, C.E., Gjesdal, A.M. & Tveit, H. (2015). Mangfold i Læreplan for fremmedspråk – Migrantnarrativer i fremmedspråkundervisning og utvikling av interkulturell kompetanse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(3–04), 256–267.
- Skrefsrud, T.A. & Østberg, S. (2015). Diversitet i lærerutdanningene-bidrag til en profesjensorientert forståelse av fag og kunnskapsområder. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(3–4), 208–219.
- Spernes, K. (2020). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: Teoretiske og praktiske perspektiver*. Gyldendal Akademisk.

- Stortinget (2018). *Sannhets- og forsoningskommisjonen*. <https://www.stortinget.no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2017-2018/inns-201718-408s/#m4>
- Sætermo, T.F., Gullikstad, B., Kristensen, G.K., Gullikstad, B., Kristensen, G.K. & Sætermo, T.F. (2021). Å studere fortellinger om integrering i en lokalsamfunnskontekst: En introduksjon til et komplekst forskningsfelt. I B. Gullikstad, G.K. Kristensen & T.F. Sætermo (Red.), *Fortellinger om integrering i norske lokalsamfunn* (s. 11–39). Universitetsforlaget.
- Tarozzi, M. & Torres, C.A. (2016). *Global citizenship education and the crises of multiculturalism: Comparative perspectives*. Bloomsbury Publishing.
- Tolo, A. (2004). Utforming av utdanningspolitikk på det flerkulturelle området. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 96–118). Fagbokforlaget.
- Tomlinson, J. (1999). *Globalization and culture*. University of Chicago Press.
- Tønnesen, L.K.B. (2004). *Norsk utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Fagbokforlaget.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*, 30(6), 1024–1054.
- Westrheim, K. & Hagatun, K. (2015). Hva betyr «kompetanse for mangfold» i utdanningssystemet? Et kritisk perspektiv på mangfolddiskursen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(3–4), 168–180.
- Økland, Ø. (2004). *Globalization, media and youth culture: Young high school students in Vennesla, Norway, between the local and the global* [Doktoravhandling]. Trinity Evangelical Divinity School.
- Økland, Ø. (2019). Hvordan undervise i interkulturell kommunikasjon? I U.S. Goth (Red.), *Verdier og visjoner. Profesjonalitet i endring* (s. 105–123). Cappelen Damm Akademisk.
- Østberg, S. (2017). Interkulturell kompetanse. I V. Bjarnø, M.E. Negård & F. Aarsæther (Red.), *Språklig mangfold og læring. Didaktikk for flerspråklige klasserom* (s. 17–35). Gyldendal Akademisk.

# Forfatterbiografier

**Inge Andersland** er førsteamanuensis ved Høgskolen på Vestlandet, studiested Bergen. Han arbeider til vanlig med religionsdidaktikk og KRLE-faget, men har siden 2016 vært involvert i forskning og utvikling knyttet til temaet elever med stort læringspotensial. For tiden er han involvert i to desentraliserte kompetanseutviklingsprosjekter der NLA Høgskolen og en grunnskole samarbeider om å bli bedre på tilpasset opplæring til denne elevgruppen.

**Erik Andvik** er førsteamanuensis ved NLA Høgskolen, studiested Breistein (Bergen). Hans undervisnings- og forskningsområder er norsk språk, allmenn språkvitenskap, språktypologi, språkendringer og diskurspragmatikk. Han har en ph.d. fra University of Oregon og har tidligere forsket på tibeto-burmanske språk.

**Margunn Serigstad Dahle** er førstelektor ved NLA Høgskolen, studiested Kristiansand. Hennes undervisnings- og forskningsområder er livssynsteori, kvalitativ tekstanalyse av populærkulturelle fortellinger, ungdomskultur og religionspedagogikk for arenaene skole og menighet. Hun har publisert en rekke forskningsartikler og vært redaktør for flere fagbøker.

**Hilde Kristin Dahlstrøm** er førstelektor i journalistikk ved NLA Høgskolen, Kristiansand. Hennes undervisnings- og forskningsområder er journalistikk og livssyn, etikk og verdier i journalistikken og journalistutdanning. Hun har tidligere gitt ut boken *Kors på halsen? Innføring i livssynsjournalistikk*.

**Robert Mjelde Flatås** er høgskolelektor i pedagogikk ved NLA Høgskolen i Bergen. Han er utdannet allmennlærer og har tidligere arbeidet som lærer og rektor i grunnskolen. Hans forskningsinteresse er å begripe begreper i læreplanverk og andre styringsdokumenter. Flatås har skrevet en rekke fag- og metodebøker for lærere og er engasjert i ekstern virksomhet knyttet til desentralisert kompetanseutvikling og skoleutvikling.

**Gila Hammer Furnes** er stipendiat ved Høgskolen på Vestlandet (HVL) og høyskolelektor ved NLA Høgskolen, studiested Bergen Sandviken. Hun har master i undervisningsvitenskap fra HVL. Hennes undervisnings- og forskningsområder er samhandling i det uforutsette, pedagogisk ledelse, ledelse av endrings- og utviklingsarbeid, evnerike barn samt barn og unges medievaner, og hun har i årene 2017–2023 vært styremedlem og senere nestleder hos Stiftelsen Barnevakten.

**Ursula Småland Goth** er professor og forskningsleder ved NLA Høgskolen, studiested Oslo. Hennes undervisnings- og forskningsområder er mangfoldspedagogikk, mangfoldsledelse, minoritetshelse, folkehelse og inkludering. Hun har en ph.d. fra Institutt for klinisk medisin ved UiO.

**Svitlana Holovchuk** er førsteamanuensis i pedagogikk i lærerutdanningen ved NLA Høgskolen, studiested Bergen. Hennes undervisnings- og forskningsområder er knyttet til barnehage- og grunnskolepedagogikk.

**Linnéa K. Jermstad** er førstelektor i pedagogikk ved NLA Høgskolen, studiested Oslo. Hennes undervisnings- og forskningsområder er didaktisk kompetanse, samhandling, lærende organisasjon og mangfold. Jermstad er forfatter og redaktør av boka *Fra barnehage til voksenliv. Utdanning, didaktikk og verdi* som kom ut i 2020.

**Baard Johannessen** er førstelektor ved OsloMet. Han underviser ved Grunnskolelærerutdanningen, og hans forskningsområder er lærerstudenters erfaringer fra praksisopplæringen samt tverrfaglig arbeid i skole og barnehage.

**Gunnvi Sæle Jokstad** er dosent i pedagogikk ved NLA Høgskolen, studiested Bergen og Oslo. Hennes undervisnings- og forskningsområder er pedagogisk veiledning, pedagogisk ledelse, samhandling og profesjonell utvikling i yrket, veiledning av nyutdannede lærere, tilpasset opplæring og evnerike barns møte med skole og barnehage. Hun har lang erfaring som lærer i ulike fag i grunnskole og videregående skole og et utstrakt samarbeid om kollektive læringsprosesser i samhandling med skole- og barnehageeiere.

**Anne-Grete Kaldahl** er førsteamanuensis I ved OsloMet, og førsteamanuensis II ved Universitetet i Bergen ved institutt for medie- og informasjonsvitenskap. Hennes undervisnings- og forskningsområder er lærerstudenters erfaringer fra praksisopplæringen, pedagogikk, vurdering, muntlighet, og retorikk. Hun har en ph.d. i utdanningsvitenskap ved OsloMet.

**Bjørghild Kjelsvik** er førsteamanuensis ved NLA Høgskolen, studiested Oslo. Hennes undervisnings- og forskningsområder er allmenn og afrikansk språkvitenskap, norsk språk, narrativ analyse og migrasjonskunnskap. Hun har en ph.d. fra Universitetet i Oslo og har forsket på asylsøkerintervju i Norge.

**Torgeir Landro** er førsteamanuensis og prorektor for forskning ved NLA Høgskolen. Hans undervisnings- og forskningsområder er middelalderhistorie og historiedidaktikk. Han har en ph.d. fra Senter for middelalderstudier, Universitetet i Bergen.

**Grete Skjeggestad Meyer** er dosent i drama ved NLA Høgskolen, studiested Bergen. Hennes undervisnings- og forskningsområder er drama-didaktikk og teatervitenskap, kreativitet, estetiske læringsprosesser, studentaktiv læring og pedagogisk ledelse. Hun har tidligere publisert i ulike vitenskapelige tidsskrift og antologier.

**Marit Myklebust** er høgskolelektor i pedagogikk ved NLA Høgskolen, studiested Oslo. Hennes undervisnings- og forskningsområder er god klasseromspraksis med fokus på klasseledelse og vurdering for læring, samt veiledning som redskap for utvikling og læring, veiledning av nyutdannede lærere og kollegaveiledning. Hun har master i pedagogikk med fordypning i utdanningsledelse og videreutdanning i pedagogisk veiledning.

**Bård Norheim** er professor i teologi på NLA Høgskolen. Hans forsknings- og undervisningsområde omfatter skjeringspunktet mellom praktisk teologi og systematisk teologi, kristent ungdomsarbeid og ungdomskultur og leiarskap med særleg vekt på retorikk og leiarskap.

**Solveig Omland** er førsteamanuensis i interkulturelle studier ved NLA Høgskolen, Kristiansand. Hennes undervisnings- og forskningsområder er integrering, etterkommergenerasjon og religiøs identitet, representasjonsteori og interkulturell kompetanse. Hun har en ph.d. i Intercultural Studies fra Trinity International University, IL.

**Kjell Oppedal** er høgskolelektor ved NLA Høgskolen, studiested Sandviken. Hans undervisnings- og forskningsområder er pedagogiske grunnlagsproblemer og pedagogisk psykologi med særlig vekt på identitet og kulturpsykologiske problemstillinger.

**Lill Krestin Ryland** er høgskolelektor i pedagogikk i lærerutdanningen ved NLA Høgskolen, studiested Bergen. Hennes undervisnings- og forskningsområder er knyttet til barnehagelærerutdanningen, der barns lek og utvikling, didaktikk, ledelse og partnerskap står sentralt.

**Eldbjørg Marie Schön** er førstelektor i yrkespedagogikk ved OsloMet – storbyuniversitet. Hun er utdannet kokk, kostøkonom og yrkesfaglærer med lang undervisningserfaring innen yrkesfaglærerutdanning og som lærer i den videregående skole. Schön har sitt faglige fokus på entreprenørskap og læring.

**Tone Helene Skattør** er høgskolelektor ved NLA Høgskolen, studiested Oslo. Hennes undervisnings- og forskningsområder er barnelitteratur, begynneropplæring, og norskdidaktikk. Hun er allmennlærer og har en master i Nordisk språk og litteratur fra Universitet i Bergen. Hun er med i forskergruppen for elever med stort læringspotensial på NLA Høgskolen.

**Torhild Skotheim** var førstelektor i pedagogikk ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning (GFU) OsloMet. Hennes undervisnings- og forskningsområder er knyttet til lærerkvalifisering, samarbeid for best praksis og tverrprofesjonelt samarbeid.

**Erik G. Småland** er i dag fagdirektør ved Riksantikvaren i Oslo. Han har også en bistilling som førsteamanuensis ved NLA Høgskolen. Småland studerte kulturvitenskap og kulturhistorie ved Universitetet i Bergen. Han avsluttet sin forskerutdanning ved institutt for kulturvitenskap, Universitetet i Göteborg. Hans forskningsinteresse er kulturelle læringsarenaer og frivillighet.

**Ove Olsen Sæle** er dosent på institutt for idrett, kosthold og naturfag ved Høgskulen på Vestlandet. Han arbeider i skjæringspunktet mellom idrett, kroppsøving, pedagogikk, etikk, filosofi og religion. Han har gitt ut flere bøker og artikler innenfor disse temaene.

**Ane Malene Sæverot** er førsteamanuensis ved Høgskolen på Vestlandet, studiested Bergen. Hennes undervisnings- og forskningsområder er allmennpedagogikk, eksistenspedagogikk, kunstpedagogikk. Hun har en ph.d. i pedagogikk fra UiB. Hun er med i forskergruppen for elever med stort læringspotensial på NLA Høgskolen og er involvert i et desentralisert kompetanseutviklingsprosjekt knyttet til tilpasset opplæring til denne elevgruppen.

**Ingfrid Mattingsdal Thorjussen** er førsteamanuensis ved NLA Høgskolen, studiested Oslo. Hennes undervisnings- og forskningsområder er friluftsliv- og kroppsøvningsdidaktikk, mangfold og inkludering i kroppsøvningsfaget og studenters praksiserfaringer i lærerutdanning. Hun har en ph.d. fra Norges Idrettshøgskole om elevers erfaringer fra kroppsøving i flerkulturelle klasser.

**Anne Lene Bakke Toppe** er høgskolelektor ved NLA Høgskolen, studiested Bergen. Hun har flere års erfaring som lærer i grunnskolen, og hennes undervisnings- og forskningsområder er pedagogikk i lærerutdanningen med hovedvekt på spesialpedagogikk, begynneropplæring og veiledning.

**Renate C.J. Vesteraas** er høgskolelektor ved NLA Høgskolen, studiested Oslo. Hennes undervisnings- og forskningsområder er allmennpedagogikk, spesialpedagogikk og inkluderende praksiser, relasjoner og samhandling, psykisk helse og nærværsproblematikk i skolen. Hun har profesjonsstudiet i pedagogikk fra Universitetet i Oslo med spesialisering i pedagogisk-psykologisk rådgivning.

**Øyvind Økland** er professor i pedagogikk, Institutt for sosialfag, Høgskolen i Volda og professor II ved NLA Høgskolen. Økland har forsket på ungdom og bruken av sosiale medier, barns bruk av skjermer, globalisering, innvandring, samt pedagogiske og helsefaglige spørsmål i et interkulturelt kommunikasjonsperspektiv.

# Sammendrag

## Kapittel 1: Samarbeid på tvers. Kompetanseutvikling mellom høyskole, kommune og skole

**Sammendrag:** Arbeidet med kompetanseutvikling er en kontinuerlig prosess i lærende organisasjoner. Dette skjer på ulike nivåer i utdannings-systemet hvor de ulike aktørene skal samarbeide om ulike verdier, samt utvikle sin pedagogiske praksis til elevens beste. I 2020 startet innføringen av Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis. Denne kvalitetsatsningen gir også ulike utfordringer ved at universitets- og høyskolesektoren, kommune og skole jobber mot ett felles mål gjennom felles verdier. Disse fellesverdiene må først skapes. Derfor har denne studien som mål å belyse hvordan universitets- og høyskolesektoren kan legge til rette for kvalitetsutvikling på best mulig måte, gjennom å belyse *Hvilke faktorer er viktige for å skape et fruktbart innledende samarbeid mellom UH og kommune/skole?*

Artikkelens teorigrunnlag bygger på Peter Senges teori om lærende organisasjoner. Data som ligger til grunn for artikkelen, er basert på strukturert litteratursøk og fokusgruppeintervju.

Gjennom en fenomenologisk analyse ble funn både kodet, tolket og deretter kategorisert i fire områder: verdien av felles forståelse, profesjonsperspektivet, verdien av forankring og verdien av tillit.

Studien konkluderer med at universitets- og høyskolesektoren, kommune og skole må samarbeide for å skape kvalitetsutvikling, og at et slik samarbeid er fruktbart dersom det investeres tid til avklaringer og felles visjoner i oppstartsfasen.

**Nøkkelord:** samarbeid, kompetanseutvikling, skole, forankring, lærende organisasjoner



## Chapter 1: Enhancing competence in education. A collaborative approach for organizational change.

**Abstract:** Competence development is a continuous process in learning organizations. This process takes place at different levels in the education system, where actors must collaborate on values and develop their pedagogical practice for the benefit of the students. In 2020, a comprehensive quality improvement was introduced within special education and inclusion. This quality investment also presents various challenges in that the university and college sector, municipality and school work towards a common goal, through common values. These values must first be created. Consequently, this study aims to shed light on: *Which factors are important for creating a successful initial collaboration between university, college and municipality/school?*

The theoretical basis for the article is based on Peter Senge's theory of learning organizations. The data on which this article is based are a structured literature search and a focus group interview.

During the phenomenological analysis, data were coded, interpreted and categorized into four areas: The value of shared understanding; The profession-oriented perspective; The value of anchoring, and The value of trust. The study concludes that academia, schools, and municipality must work together to create quality development, and that such cooperation is fruitful if time is invested in clarifications and common visions.

**Keywords:** collaboration, competence development, school, academia, learning organizations

## Kapittel 2: «Fit for fight» – med et pedagogisk credo i bagasjen? På vei til å bli barnehagelærer

**Sammendrag:** En viktig oppgave i barnehagelærerutdanningen er at studentene skal få danne sine egne verdier og holdninger som støtter opp under barnehagens samfunnsmandat. Gjennom arbeid med et pedagogiske credo i utdanningen blir studentene mer bevisst sin egen fremtidige profesjonsut-

øvelse. Denne studien tar derfor for seg hvordan arbeid med et pedagogisk credo kan bidra til danning og profesjonsforståelse i utdanningen. Data bygger på en kvalitativ spørreundersøkelse blant tredjeårsstudenter i barnehagelærerutdanningen ved NLA Høgskolen. Funnene viser i stor grad at det skjer en tydelig utvikling fra første til tredje studieår i forståelsen av å skrive sitt pedagogiske credo. I tillegg observeres det en tydelig dannelsesprosess hos studentene, som gir dem en større profesjonsforståelse og en økt trygghet når de snart skal starte i sin første jobb som nyutdannede barnehagelærere.

**Nøkkelord:** barnehagelærerutdanning, pedagogisk credo, verdier, danning, profesjonsforståelse

## Chapter 2: «Fit for fight» with a pedagogical creed in the luggage? Soon a teacher in early childhood education and care

**Abstract:** An important task in kindergarten teacher education is the student's formation of their own values and attitudes that support the kindergarten community mandate. Through work with a pedagogical creed during study, students become more conscious of their own professional practice. This study therefore elucidates how working with a pedagogical credo can contribute to formation and professional understanding during education. Data are based on a qualitative survey among 3<sup>rd</sup> year students' kindergarten teacher education at NLA University College. The findings indicate the development of students' understanding of writing pedagogical credo from the first to the third year of education. In addition, a clear formation process is observed among the students, which gives them a better understanding of the profession and confidence as newly qualified kindergarten teachers.

**Keywords:** kindergarten teacher education, pedagogical credo, values, formation, professional understanding.

### Kapittel 3: Hva er en *opplevelse*? En vitenskapsfilosofisk tilnærming til estetisk opplevelse i barnehagelærerutdanningen

**Sammendrag:** Studien baserer seg på en vitenskapsteoretisk gjennomgang av *opplevelse*, slik det er beskrevet i tekster av filosofene Gadamer og Simmel. De fremhever at en *opplevelse* er selvopplevd og umiddelbar og noe den enkelte selv velger å gå inn i. For å være en *opplevelse* må den ifølge Gadamer ha en «varig verdi» og ha betydning utover et her-og-nå. Studien vil også se på studentevalueringer knyttet til bruk av opplevelse som undervisningsmetode. Funnene peker på *opplevelse* gjennom estetiske og kunstneriske virkemidler, som en inngang til og del av læringsprosesser. Studien peker også på at bruk av opplevelse i undervisningen er et bevisst verdivalg, gjennom å vektlegge undervisning som tar hele mennesket og ulike læringsstiler på alvor.

Forskningsspørsmålet er: *Hva er «opplevelse» i lys av Gadamer- og Simmels tekster, og hvordan kan «opplevelsen» anvendes i læringsprosessen i en tverrfaglig barnehagelærerutdanning?*

**Nøkkelord:** estetisk fordobling, estetisk opplevelse, Gadamer, INTRO, Simmel

### Chapter 3: What is an aesthetic *experience*? A scientific philosophical approach to aesthetic experience in early childhood teacher education

**Abstract:** This study is based on the term *experience* as defined by philosophers Gadamer and Simmel. They stress experience to be immediate and self-experienced of one's own free will. According to Gadamer, an experience needs to be of persistent value, giving meaning beyond the moment. The study will also present student-evaluations connected to aesthetic experience as a teaching method. The findings indicate the experience using aesthetic and artistic effects, as an opening into learning processes. The study also points to the use of aesthetic experience in teaching as a deliberate choice of value, taking all the human sources and different learning styles into account.

The research question is: *What is aesthetic experience in the light of Gadamer and Simmel's writings, and how can this experience be used in the learning process in Early Childhood Teacher Education?*

**Keywords:** Aesthetic doubling – Aesthetic experience – Gadamer – INTRO – Simmel

## Kapittel 4: Hvordan kan det pedagogisk kritiske ivaretas i skolens arbeid med verdier og holdninger?

**Sammendrag:** Formålsparagrafen i opplæringsloven gir basis for arbeidet i grunnskole og videregående opplæring. I overordnet del av læreplanen pekes det på at skolen skal lære elevene å tenke kritisk, samtidig som den gjennom holdningsdanning skal virkeliggjøre absolutte verdier forankret i menneskerettighetene. I den forbindelse blir følgende forskningsspørsmål undersøkt: Hvordan kan det pedagogisk kritiske ivaretas i skolens arbeid med verdier og holdninger? Ved hjelp av litteraturstudie som metode blir utvalgte forskningsbidrag gjennomgått for å besvare dette spørsmålet. Et viktig funn i gjennomgangen av utvalgt litteratur er nødvendigheten av å gi rom for det pedagogisk kritiske i skolens holdningsskapende arbeid for å unngå element av indoktrinering. Sosialpsykologiske teorier om holdningsdanning og holdningsendring lar seg forene med viktige pedagogisk kritiske hensyn og med kjernen i ubehagets pedagogikk. Ubegag kan forstås som en ressurs som fremmer kritisk tenkning og nødvendig revisjon av etablerte standpunkt og tilstivnede holdninger.

**Nøkkelord:** verdier, holdninger, holdningsdanning, ubehagets pedagogikk og kritisk tenkning

## Chapter 4: How can critical thinking enable the schools pedagogical work with values and attitudes?

**Abstract:** The purpose clause of the Educational Act provides the basis for work in primary and secondary education. In the Overriding part of the Curriculum Plan, it is stated that the school must teach students to think critically while simultaneously through attitude formation realizing values rooted in human rights. In this regard the following research question is examined: How can critical thinking enable the schools pedagogical work with values and attitudes? Using literature study as a method, selected research contributions are reviewed to answer this question. An important finding in the review of selected literature is the necessity to make room for critical thinking in the school's work with values and attitudes to avoid elements of indoctrination. Social psychological models of attitude formation and attitude change coincides with important pedagogically critical moments and with the core of the pedagogy of discomfort. Discomfort can be understood as a resource that promotes critical thinking and the necessary revision of established points of view and solidified attitudes.

**Keywords:** values, attitudes, attitude formation, pedagogy of discomfort, and critical thinking

## Kapittel 5: Evnerike barn – begreps- og verdimangfold til besvær?

**Sammendrag:** Dette kapitlet presenterer og drøfter hvordan begrep som omhandler evnerike elever, framstår i forskningslitteraturen, og hvilke verdier disse kan formidle. Begreper er verdiladet og kan derfor ha en påvirkning på læreres forståelse og praksiser, og kapitlet reiser spørsmålet: *Hvordan framstilles evnerike elever i forskningslitteratur, og hvilke implikasjoner kan et begrepsmangfold ha for denne elevgruppens opplæring?* Kapitlet bygger på en systematisk litteraturstudie etter NOU 2016: 14 *Mer å hente*, som etterlyser mer forskning og introduserer et nytt begrep: «barn med stort læringspotensial». Begreper som framkommer i litteraturstudien, blir kategorisert og ana-

lysert i lys av konnotasjoner begreper kan gi i en norsk kontekst. Funn viser at begrepsmangfoldet er økende, og at disse kan få betydning for læreres forståelse og praksis.

**Nøkkelord:** evnerike, «barn med stort læringspotensial», verdimangfold, NOU 2016: 14

## Chapter 5: Gifted children – a diversity of concepts and values as obstacles?

**Abstract:** This chapter presents and discusses how terms that are used for gifted students appear in the research literature in Norway and which values they can convey. Terms are value-laden and can therefore have an impact on teachers' perceptions and practices. The chapter raises the question: *How are gifted students portrayed in research literature and which implications can a diversity of terms have for this student group's education?* The chapter is based on a systematic literature study after the report NOU 2016:14 *More to gain* that calls for more research and introduces a new term: «children with higher learning potential». Terms that appear in the literature study are categorized and analyzed in light of which connotations they may have in the Norwegian context. Findings show that the diversity of terms is increasing and that these may have an impact on teachers' perceptions and practices.

**Keywords:** Gifted, «children with higher learning potential», value pluralism, NOU 2016:14

## Kapittel 6: Samskapt læring gjennom kollegaveiledning – fra enkeltstående byggeklosser til en bærebjelke i profesjonsfellesskapet?

**Sammendrag:** Læreryrket er komplekst og fordrer en høy bevissthet knyttet til handlingsvalg. Å løfte fram dette i kollegasamtaler kan føre til samskapt læring og styrke profesjonsfellesskapet. I dette kapitlet presenteres og

drøftes noen forutsetninger og grunnleggende verdier for et slikt samarbeid. Skal dette lykkes, kreves det spesifikk kunnskap og ferdigheter, samt personlige egenskaper mellom kollegaer. Artikkelen har som mål å belyse hvordan en skoleiers forsøk med å innføre kollegaveiledning som samhandlingsform er blitt erfart. Spørsmålet som stilles, er: Hvilke avgjørende faktorer må være til stede for at innføringen av kollegaveiledning kan styrke og utvikle profesjonsfellesskapet på skolen og føre til profesjonalitet gjennom samarbeid?

Kapitlet baserer seg på innsamlet data fra en skole. Disse er analysert og kategorisert med søkelys på forhold som fremmer og hemmer at kollegaveiledning blir en arbeidsmåte for profesjonell utvikling. Funn viser at kritiske faktorer kan grupperes som relasjonelle, strukturelle og organisatoriske.

**Nøkkelord:** veiledning, profesjonell utvikling, kollegaveiledning, profesjonsfellesskapet, skoleutvikling

## Chapter 6: Co-created learning through peer guidance – from individual building blocks to a pillar in a professional community?

**Abstract:** The teaching profession is complex and requires a high level of awareness linked to choice of action. Bringing this up in conversations with colleagues can lead to co-created learning and can strengthen the professional community. In this chapter, some assumptions and basic values for such cooperation are presented and discussed. If this is to be successful, specific knowledge and skills are required, as well as personal qualities between colleagues. The article aims to shed light on how a school owner's attempt to introduce peer guidance as a form of interaction has been experienced. The question that is asked is: What decisive factors must be present so that the introduction of peer guidance can strengthen and develop the professional community at the school and lead to professionalism through collaboration?

The chapter is based on collected data from a school. These have been analyzed and categorized with focus on conditions that promote and inhibit colleague guidance becoming a way of working for professional development. Findings show that critical factors can be grouped as relational, structural and organizational.

**Keywords:** guidance, professional development, colleague guidance, professional community, school development

## Kapittel 7: «Det spyrst meir um enden enn um opphavet» – Hva skal vi med eldre historie?

**Sammendrag:** Læreplanverket trekker frem historisk innsikt som en viktig forutsetning for at elevene skal utvikle sin identitet i et mangfoldig fellesskap. I de nye læreplanene er imidlertid det historiske stoffet tonet ned. En spørreundersøkelse gjennomført i en klasse av lærerstudenter tyder på at særlig eldre historie neglisjeres i skolen. Studentene plasserer de viktigste hendelsene i verdenshistorien etter 1800, særlig i det 20. hundreåret, tidsmessig innrammet av den kalde krigen. Kapitlet illustrerer med utgangspunkt i Fernand Braudels konsept om *la longue durée* hvilke perspektiver det lange tidsspennet kan gi i sin alminnelighet og på den kalde krigen i særlig grad, og diskuterer historiedidaktiske konsekvenser av nedtoningen av eldre historie.

**Nøkkelord:** eldre historie, historiedidaktikk, læreplaner, den kalde krigen, *la longue durée*

## Chapter 7: «More questions are asked about the end than about the origin» – what are we to do with older history?

**Abstract:** The Norwegian national curriculum emphasizes historical knowledge as an important factor for developing identity in a diverse society. The historical dimension is, however, played down in the new curricula. A short questionnaire indicates that Norwegian teacher students are of the opinion that the most important historical events have taken place in the period after 1800, particularly events occurring within the timeframe of the Cold War. The chapter illustrates how Fernand Braudel's concept of *la longue durée* helps to put the Cold War in a broader context, and discusses some of the didactical consequences of the emphasis on modern history.



**Keywords:** Ancient History, history didactics, curriculum, cold war, la longue durée

## Kapittel 8: Påskegodteri, terror og slangefestival – en kvantitativ innholdsanalyse av nyheter om religion i Supernytt

**Sammendrag:** Supernytt er en viktig agendasetter for barn, og redaktøren har uttalt at de ønsker at nyhetssendingene skal speile det religiøse mangfoldet i samfunnet. I en kvantitativ innholdsanalyse har vi sett nærmere på hvordan religion presenteres i Supernytts sendinger i perioden 2010–2021. Saker om religion utgjør omtrent tre prosent av nyhetssakene, til sammen 381 nyhetsinnslag. Analysen viser at halvparten av alle nyhetsinnslagene om religion handler om religiøse høytider, hvorav tre firedeler ikke handler om det religiøse aspektet annet enn å nevne navnet på høytiden. De 249 sakene med et større fokus på det religiøse aspektet handler i all hovedsak islam og kristendom (77 prosent). Antallet saker om religion har økt i perioden, mye på grunn av flere saker om islam. Det er både likheter og ulikheter i deknin-gen av de to religionene. Mens hverdagstro og aktiviteter vektlegges i nyhe-tene om kristendom, er det mer fokus på konflikt og terror i sakene om islam.

**Nøkkelord:** nyheter for barn, religion, innholdsanalyse, Supernytt, medialisering

## Chapter 8: Easter-candy, terror and festival of snakes – a quantitative content analysis of Supernytt’s news stories on religion

**Abstract:** *Supernytt* is an important agenda-setter for children, and the editor has stated that they want the news broadcasts to reflect the religious diversity in society. This chapter presents a quantitative content analysis of news on religion for children. The media coverage of religion in *Supernytt* is approximately three percent of the news stories, 381 total, in the period 2010 to 2021. The analysis shows that half of all news stories on religion are

on religious holidays, of which three-quarters do not emphasize the religious aspect more than mentioning the religious name of the holiday. The 249 news stories with greater focus on religion are mainly about Islam and Christianity (77 percent), and the number has increased during the period, largely due to increased coverage where Islam is mentioned. There are both differences and similarities in the coverage of the two religions. While «everyday religion» and activities are emphasized in the news on Christianity, there is more focus on conflict and terror in matters of Islam.

**Keywords:** news for children, religion, content analysis, Supernytt, medialization

## Kapittel 9: BlimE som moderne nasjonalepos for etiske mangfaldsverdiar – ein retorisk analyse av ti år med NRK Supers blimE-kampanje

**Samandrag:** NRK Supers blimE-kampanje såg dagens lys i 2010 og har sidan blitt ein viktig populærkulturell dannelsingsagent i det norske samfunnet. Dette kapitlet gjennomfører ein retorisk analyse av drygt ti år med blimE-songar og blimE-videoar for å finna ut kva etiske fellesverdiar kampanjen forsøker å appellera til, og korleis blimE vil overtyda om desse verdiane si evne til å samla det breie lag av folket i eit mangfaldssamfunn, og kva dilemma som følgjer av denne appellen. Det viktigaste funnet er at blimE-kampanjen koplar klassiske dygdetiske og kristenhumanistiske verdiar med meir samtidige autentisitetideal. I blimE-kampanjen vert appellen om å vera ekte og autentisk brukt som overtydingsstrategi for den moralske appellen om å stå opp for andre. Konklusjonen er at blimE fungerer som eit moderne nasjonalepos for etiske fellesverdiar. Dette eposet kan også eksporterast fordi blimE-kampanjen insisterer på at verda treng bodskapen om at verdiar som mangfald, nestekjærleik, mot og autentisitet høyrer saman.

**Nøkkelord:** blimE – retorikk – autentisitet – verdiar – mangfald

## Chapter 9: BlimE as a modern national poem for ethical diversity values – a rhetorical analysis of 10 years with the NRK Super BlimE campaign

**Abstract:** NRK, the Norwegian national broadcaster, launched a yearly friendship campaign, *blimE* («Join!»), in 2010, which has become an important and formative pop-cultural phenomenon since. This chapter performs a rhetorical analysis of ten years of songs and music videos of *blimE*. The aim is to examine what ethical, shared values the campaign seeks to appeal to, how the songs and the music videos try to persuade contemporary audiences of how these values can unite people in a multicultural society, and what dilemmas may follow from the appeal. The most important finding is that the *blimE* campaign connects classical virtues and values from the Christian-humanistic tradition with more contemporary authenticity ideals. In the *blimE* campaign the appeal to be true and authentic is used as a rhetorical strategy to persuade audiences of the importance of supporting others. The chapter concludes that the *blimE* campaign becomes a national poem of shared, ethical values. This poem may even be exported, as the narrative insists that the world needs the story of how diversity, love of the neighbour, courage and authenticity belong together.

**Keywords:** BlimE – rhetoric – authenticity – values – diversity

## Kapittel 10: Lærerspesialiststudenter i kroppsøving sine credorefleksjoner – en dydsetisk yrkesprofil?

**Sammendrag:** I kapitlet undersøkes hvilke refleksjoner et utvalg erfarne kroppsøvingslærere og idrettsfaglærere som studerer *Lærerspesialiststudiet i kroppsøving*, gjør seg knyttet til sin etiske yrkespraksis. Bakgrunnen for studien er at det yrkesetiske feltet er lite belyst og forsket på blant kroppsøvingslærere og lærerspesialiststudenter i faget. Teorien bygger på dydsetikk, og dokumentanalyse er blitt brukt som metode, hvor informantene har skrevet pedagogiske *credorefleksjoner*. Forskningsspørsmålet er: *Hvordan reflekterer lærerspesialiststudenter i kroppsøving omkring sin yrkesprofesjon, sett i lys av*

*aristotelisk dydsetikk?* Det konkluderes med at det kan virke som at informantene er orientert mot elevene, med et ønske om «å se alle» og kunne fremstå som etiske forbilder for dem, særlig mot det som gjelder fysiske og idrettstekniske ferdigheter. Få nevner klokskap som en avgjørende profesjonsetisk kvalitet.

**Nøkkelord:** kroppssøving, lærerspesialist, profesjonsetikk, dydsetikk, pedagogisk credo

## Chapter 10: Physical education teacher specialist students' creed reflections – a virtuous professional profile?

**Abstract:** This chapter examines a selection of experienced physical education (PE) teachers who study *Lærerspesialiststudiet i kroppssøving* and their reflections related to their professional practice. The theoretical basis for the study is the ethics of virtue. The research question is: How do teacher students (teacher specialists) in physical education reflect around their profession, seen in the light of the ethics of virtue? Document analysis has been used as a method, where the informants have written their pedagogical creeds. It is concluded that it may seem that the teachers are particularly oriented towards the students; they want to appear as ethical role models for the students, especially aimed at physical and sports technical skills. They also have a desire to «see all» the students. At the same time, few of the informants specifically mention phronesis as a crucial professional ethical quality.

**Keywords:** Physical education, teacher specialist, professional ethics, virtue ethics, pedagogic creed.

## Kapittel 11: Verdier i tweens' mediehverdag som ressurs i KRLE – med case fra YouTube, TikTok og NRK Super

**Sammendrag:** Tweens' mediehverdag preges av et mangfold av fortellinger og verdier. Forskningsspørsmålene i kapitlet retter seg mot hvilke verdier relatert til personlig identitet som fremstår som typiske i et utvalg populære medietekster blant tweens, og utforsker disse som ressurs i KRLE-faget. For å få innblikk i verdier ut fra observerbar livspraksis bygger studien på perspektiver fra livssynsteori. Metoden er kvalitativ innholdsanalyse, og data-materialet består av 13 videoer: fem fra YouTube-kanalen *Victor Sotberg* og tre fra TikTok-kanalen *notleahhhbeauty*, alle med tilhørende kommentarfelt, samt fem episoder fra NRK Supers dramaserie *Klassen*. På grunnlag av observasjon, kategorisering og systematisering ble åpenhet, omsorg, inkludering, respekt, toleranse, aksept, trygghet og likeverd identifisert som typiske verdier, samt vekt på image og behov for anerkjennelse. I lys av livssynsteori og mediepedagogikk kan innsikten fra studien være både en lærerressurs for økt forståelse av tweens' livsverden og en læringsressurs med bruk av underholdningsmedier som læringsinnhold og læringsaktivitet.

**Nøkkelord:** KRLE, verdier, tweens, medietekster

## Chapter 11: Values in tweens' media everyday life as a resource in KRLE – with cases from YouTube, TikTok and NRK Super

**Abstract:** Tweens' media world contains a plurality of stories and values. This chapter identifies typical values related to personal identity in a sample of media texts popular among tweens, exploring them as resources for KRLE. To gain insight regarding values from the observable life praxis, the study is grounded in worldview theory. The method is qualitative content analysis, with data consisting of thirteen videos: five from the YouTube channel *Victor Sotberg* and three from the TikTok channel *notleahhhbeauty*, all including the chat, and five from the NRK Super drama series *Klassen*. Openness, care, inclusion, respect, tolerance, acceptance, safety and equality, as well as a

focus on image and the need for affirmation, were identified through observation, categorization, and systematic analysis. In view of worldview theory and media pedagogy, insights from this study may serve as a teacher resource for increased understanding of tweens' world, and as a teaching resource in using entertainment media as material and activities for learning.

**Keywords:** KRLE, values, tweens, media texts

## Kapittel 12: Å være lærer for elever med stort læringspotensial – en allmennpedagogisk respons på lærerstemmer i et utviklingsprosjekt

**Sammendrag:** Med utgangspunkt i en tematisk analyse av data fra 22 grunnskolelærere anvendes et allmennpedagogisk perspektiv til å belyse hvilke verdier som aktiveres og utfordres i møte med elever med stort læringspotensial. Data ble innhentet gjennom en spørreundersøkelse om elevgruppen. I kapittelet anvendes begrepene brukt i NOU 2016: 14 om kognitivt sterke elever, med særlig vekt på asynkron utvikling. Problemstillingen vår er: «Hvordan utfordres den pedagogiske relasjonen i møte med elever med stort læringspotensial, og hvordan kan læreren møte disse elevene på en god måte». I tillegg stiller vi følgende spørsmål: «Hvilke utfordringer peker lærere på når de snakker om tilpasset opplæring til elever med stort læringspotensial, og hvilke verdier er på spill i den pedagogiske relasjonen i møte med elever med stort læringspotensial?» Vi bygger på teori fra Gert Biesta og Tone Sævi, om utdanningens formål, ulike måter å møte omverden på og asymmetrien i den pedagogiske relasjonen.

**Nøkkelord:** den pedagogiske relasjon, elever med stort læringspotensial, asynkron utvikling, anerkjennelse og tillit

## Chapter 12: Being a teacher for more able students – a pedagogical response to teacher voices in a development project

**Abstract:** With a thematic analysis of data retrieved from 22 primary teachers through a survey as our starting point, we take a pedagogical perspective on values activated and challenged in encounters with more able pupils. We build on the terminology of the Norwegian Green Paper concerning the more able from 2016, with emphasis on asynchronous development. Our research question is «How is the pedagogical relation challenged in encounters with more able pupils, and how may the teacher meet these pupils in a good way?». We also ask: «What challenges are brought up by teachers when they talk about adapted teaching for more able pupils, and what values are in play in the pedagogical relation in encounters with more able pupils?» We draw on theoretical perspectives from Gert Biesta and Tone Sævi concerning the purpose of education, different ways of facing the surrounding world, and the asymmetry of the pedagogical relation.

**Keywords:** the pedagogical relation, gifted education, asynchronous development, recognition and trust.

## Kapittel 13: Lengdehopp uten tilløp: krav til språkutvikling for studenter med norsk som andrespråk

**Sammendrag:** Etter nesten to år med koronarestriksjoner opplevde lærerutdanningsinstitusjoner at minoritetsspråklige studenter sto i en prekær situasjon i egen språkutvikling. Det ble derfor opprettet et intervensjonsprosjekt med et tilpasset nettbasert språkkurs for studenter i barnehage- og grunnskolelærerutdanning. Kurset fungerte som pilotstudie målet var å få erfaring med tilrettelagte språkkurs for studenter som står i fare for å droppe ut på grunn av manglende kunnskaper i norsk. Intervensjonen og pilotstudien inneholdt litteratursøk, språktesting og observasjon under et norskkurs for ca. 20 studenter med norsk som andrespråk. Data ble registrert i loggbøker og i online tester.

Våre resultater viser at ikke alle studenter oppfyller det nasjonale språklige opptakskravet (B2), og at de heller ikke er bevisste eget lave kunnskapsnivå. Under kurset ble spesielt en-til-en-undervisningssituasjoner med reelle skriveprosjekter opplevd som vellykkede. Basert på våre funn konkluderer vi med at tilpassede nettbaserte språkkurs for lærerstudenter bør tilbys alle med et språknivå under B2.

**Nøkkelord:** andrespråktilegnelse, lærerstudenter, tilpassede norskkurs, norskkompetanse B2

## Chapter 13: Long jump without a running start: language development requirements for students with Norwegian as a second language

**Abstract:** After almost two years of coronavirus restrictions, many minority-language students experienced a precarious language development situation. An intervention project was therefore established, consisting of an adapted online language course for students in kindergarten or primary school teacher training. The course doubled as a pilot study where our goal was to gain experience with adapted language courses in the majority language (Norwegian) for students who are at risk of dropping out due to insufficient language skills. The intervention project and the study involved a literature search, language testing, and observation during a course in Norwegian for ca. 20 immigrant students. Data was recorded in logbooks and online tests.

Our results show that not all students fulfill the national language requirements for admission to higher education (level B2), and that many are not aware of their own low level of proficiency. One-on-one teaching situations, involving real writing projects, were experienced as most satisfying by the course participants. We conclude that adapted online language courses should be offered to all minority teacher students with language proficiency levels below B2.

**Keywords:** second language acquisition, students, adapted Norwegian courses, Norwegian language competence level B2



## Kapittel 14: Fra fag til transfaglighet

**Sammendrag:** Den tverrfaglige dimensjonen transfaglighet har blitt et viktig begrep innenfor ulike utdanningsfaglige sammenhenger der det etterspørres en tematisk tenkning og samarbeid på tvers av skolefag. En viktig forutsetning for transfaglighet i skolen er å sikre at lærere har en felles verdimeisig forståelse og praksis rundt begrepet. Hensikten med studien har derfor vært å få større klarhet i hva som kreves av lærere og elever når man skal arbeide transfaglig. Datamaterialet framkommer gjennom kvalitativ metode, bestående av strukturerte litteratursøk etter studier innenfor nordisk kontekst. På bakgrunn av dette ble tre artikler inkludert. Analysen viser at lærer må koble ulike dimensjoner av tverrfaglighet, verdier og globale kompetanser tettere sammen i en større helhetsforståelse for at elever og lærere skal ha læringsutbytte av transfaglig undervisning. Transfaglighet vil da kunne føre til pedagogiske handlinger i klasserommet som ivaretar elevenes aktive deltakelse og medvirkning. Dette vil få implikasjoner for lærerens praksis.

**Nøkkelord:** transfaglighet, flerfaglighet, dybdelæring, undervisning, globale kompetanser.

## Chapter 14: From subjects to transdisciplinary

**Abstract:** The interdisciplinary dimension «transdisciplinary» has become an important term within various educational contexts where thematic thinking and collaboration is requested across school subjects. An important precondition for transdisciplinary teaching in schools is to ensure that teachers have a common value understanding and practice around the term. The purpose of the study has therefore been to gain greater clarity about what is required of teachers and students within transdisciplinary teaching. The data is obtained through qualitative methodology, consisting of structured literature searches for studies within the Nordic context. On this basis, three articles were included. The analysis shows that teachers must connect different dimensions of interdisciplinarity, values and global competences more closely together in a broader overall understanding in order for students and

teachers to have learning outcomes from transdisciplinary teaching. This will have implications for the teacher's practice.

**Keywords:** transdisciplinary, multidisciplinary, deeper learning; teaching; 21st century competences.

## Kapittel 15: Grunnskolelærerstudenters opplevelse av sammenheng mellom undervisning på campus og praksisgjennomføring i utdanningsløpet

**Sammendrag:** Store ambisjoner for grunnskolelærerutdanningene har utfordret utdanningsinstitusjoner til å undersøke hva studentene opplever bidrar til større helhet og sammenheng mellom undervisning på campus og praksisgjennomføring i utdanningsløpet. Derfor belyser denne studien lærerstudenters egne refleksjoner om sammenhengen mellom de to ulike læringsarenaene med særlig oppmerksomhet rettet mot praksisgjennomføringen. Forskningsspørsmålet her er: *Hva opplever grunnskolelærerstudenter gir dem sammenheng mellom undervisning på campus og praksisgjennomføring i utdanningsløpet?* Artikkelen baserer seg på en kvalitativ studie som belyser refleksjoner fra to fokusgruppeintervjuer med ulike studentgrupper med forskjellig praksisgjennomføring i sin grunnskolelærerutdanning. Analysen peker på elementer som studentene opplever som relevante for et godt samspill mellom campus og praksisarenaen. Disse er en dynamisk praksis som legger vekt på utvikling av studentenes selvstendighet i lærerrollen, ansatte fra campus som har erfaring fra klasserommet og en praksis som gir rom for å tenke igjennom egen praksis i refleksjonsøker. Artikkelen konkluderer med at praksisgjennomføringen i dag ikke er tilfredsstillende kvalitets-sikret. Studentenes læringsutbytte blir derfor varierende.

**Nøkkelord:** praksisoppfølging, læringsutbytte, selvstendighet, lærerstudenter, kvalitetssikret

## Chapter 15: Primary school teacher students' experience of the connection between teaching on campus and practical implementation during the educational course

**Abstract:** Great ambitions for primary school teacher training have stimulated us to investigate what the student's experience contributes to a greater connection between teaching on campus and internship. The study is based on student teachers' own reflections on the connection between the learning arenas. This is a qualitative study that compares reflections from two focus group interviews with different student groups. The analysis points to various elements that the students believe are relevant for a good interaction between the campus and the practice arena. These are: dynamic practice which emphasizes the development of students' independence, staff from campus who have experience from the classroom, and a practice which makes use of reflection sessions. The article concludes that practical implementation today is not satisfactorily quality assured, and consequently the students' learning outcomes are variable.

**Keywords:** internship, learning outcome, independence, student teachers, quality assurance

## Kapittel 16: Entreprenørskap og dybdeløring, to sider av samme sak?

**Sammendrag:** Faget Entreprenørskap finnes i flere programplaner i den videregående skolen i Norge. Endrede krav i undervisning medfører endring ved oppløring av morgendagens yrkesfaglærere. Studieplanen innenfor Mat og helse i den videregående skolen bygger i dag på entreprenørielle prosesser formidlet gjennom dybdeløring. I dag vet man lite om verdien av entreprenørskap som didaktisk tilnærming i faget. Studien ser derfor nærmere på studentenes opplevelser ved bruk av denne tilnærmingen i yrkesfaglærerutdanningen.

Studien bygger på et litteratursøk, svar fra en strukturert spørreundersøkelse med refleksjonsmuligheter og en emneevaluering fra 26 studenter.

Data ble analysert gjennom modellen fra Aase og Rud. Analysen viser at studentene opplever at studentaktive metoder, samarbeid og tverrfaglig tilnærming fremmer formidlingen av entreprenøriell kompetanse. Den entreprenørielle tilnærmingen basert på modellen VEKST/VATNES oppleves videre som relevant og virkelighetsnær.

**Nøkkelord:** entreprenørskap, entreprenørielle prosesser, dybdekunnskap, dybdelæring.

## Chapter 16: Entrepreneurship and in-depth learning, two sides of the same coin?

**Abstract:** The subject Entrepreneurship can be found in several curricula in upper-secondary schools in Norway. Changed requirements altered the training of tomorrow's vocational teachers in Norway. The curriculum on the topic Food and Health in upper-secondary school is today based on entrepreneurial processes which promote in-depth learning. Today, little is known about the value of entrepreneurship as a didactic approach to in-depth learning. The study therefore aims to illuminate the students' experiences when using this approach during vocational teacher training. Data in this study are based on a literature search, a survey with reflection notes and a course evaluation from 26 students. After collecting the data, data was analyzed through the model from Aase & Rud. The analysis shows that the students experience that student-active methods, collaboration and an interdisciplinary approach promote entrepreneurial competence. The entrepreneurial approach used during the course based on the VEKST/WATES model was perceived as both relevant and realistic.

**Keywords:** entrepreneurship, entrepreneurial processes, interdisciplinarity, in-depth knowledge, in-depth learning

## Kapittel 17: Mangfold og flerkultur i norske lærerutdanninger

**Sammendrag:** I et samfunn som i økende grad er preget av innvandring og heterogenitet, er det også et økende fokus på hvordan dette skal integreres i utdanningen generelt og i lærerutdanningen spesielt. Mangfold og flerkultur er sentrale begrep i de fleste lærerplaner. Denne undersøkelsen ser på norske lærerutdanninger på masternivå på femte til tiende trinn og analyserer begrepsbruk og kontekst der slike begrep blir brukt. Det blir benyttet både kvantitativ og kvalitativ innholdsanalyse. Analysen viser at mangfold og flerkultur i stor grad blir brukt parallelt uten å skille tydelig mellom dem. Mangfold og flerkultur blir i en norsk kontekst hovedsakelig forstått som etniske grupper, med stort fokus på det samiske i en norsk kontekst. Det globale perspektivet er i liten grad en del av dette bildet.

**Nøkkelord:** lærerutdanning, læreplan, mangfold, flerkultur

## Chapter 17: Diversity and multiculturalism in Norwegian teacher education

**Abstract:** In a society that is increasingly characterized by immigration and heterogeneity, there is also a growing focus on how this should be integrated into education in general and teacher training. Diversity and multiculturalism are central concepts in most teaching plans (curriculum). This survey sheds light on Norwegian teacher education at master's level in fifth to tenth grade. The use of terms was analyzed in the context in which these terms are used. Both a quantitative and qualitative content analysis was applied. The analysis shows that diversity and multiculturalism are largely used in a parallel manner, without clearly distinguishing between them. In a Norwegian context, diversity and multiculturalism are mainly understood as ethnic groups, with a major focus on the Sami in a Norwegian context.

**Keywords:** Teacher education, curriculum, multiculturalism, diversity