



Pedagogikkbokas møte med den praktiserende lærer

En sjangerstudie

Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap

Master i Faglitterær skriving

Kirsti Tveitereid

Desember 2014

DEL I: Fagartikkel - En analyse av arbeidet med egne tekster om pedagogikkbokas muligheter i « Pedagogikkbokas møte med den praktiserende lærer. En sjangerstudie»

DEL II Tekstene, publisert under studiet. «Manus».

Forord

Det skriftlige kan gi innsikt i ukjente tilstander, fenomen og saker og ting jeg bare fornemmer før jeg har lest, eller før jeg har forsøkt å skrive om det.

Jeg arbeider daglig med fagbøker innen pedagogikk – og er en storforbruker av forord, baksidetekster, referanselister og førstekapitler. Slik er arbeidshverdagen min. Fordi jeg skal hjelpe og bistå andre i å finne litteratur de kan ha bruk for i sin læring og utvikling.

Inspirasjon til skrivingen her har jeg fått fra kollega Elin Kragset Vold som gikk masterløypa to år før meg, og fortalte begeistret fra forelesninger og samlinger i Master i faglitterær skriving, og fra kollega Torunn Helene Fredriksen som inspirerer til bruk av sosiale medier som dialog, og for tilgjengeliggjøring på nettet. Takk til Berit Rusten, Mona Haug og Mari Kildahl – medstudenter i kollokviegruppa, en gruppe som forhåpentlig vil leve videre etter studiet med samlinger der skriveøvelser forenes med fysiske øvelser. Takk til veilederen min - Eva Maagerø, som har vært oppmuntrende pådriver og ryddehjelp, og mente at jeg bare skulle skrive på og komme i mål.

Og ikke minst må Håkon takkes. Han døde fra meg før jeg startet studiet, men det var i livet og ettervarmen, og uten hans mange daglige spørsmål om de fleste ting at jeg kjente behovet for mer læring på egen hånd.

Kirsti

Desember 2014.

Innholdsfortegnelse

1.	Innledning.....	3
1.1	Leseanvisning til manus: Pedagogikkbokas møte med den praktiserende lærer	4
2.	Skrive seg til kunnskap. Min stemme	5
2.1	Metode.....	8
3.	Skriveprosessen.....	9
3.1	Metaperspektivet – Fagskriving som dialog.....	9
3.2	Sjanger.....	10
3.2.1	Tekstene på trykk	11
3.2.2	Intervjuet - fagsamtalen	13
3.2.3	Bloggpostene	17
3.2.4	Anmeldelsen	18
3.3	Kulturanalysen – hvordan ble tekstene mine mottatt?	20
4.	Hva fant jeg ut om skrivefeltet – Pedagogikkboka.....	22
4.1	Usynlig pedagogikk.....	22
5.	Avsluttende ord.....	24
	Litteratur	26
DEL II	PUBLISERTE TEKSTER	29
	Pedagogikkbokas møte med den praktiserende lærer	29
1.	TEKSTER PÅ TRYKK	30
	På tide å lese; Om å holde seg faglig oppdatert som lærer	32
	Tror forfatteren av pedagogikkboka at den skal leses av lærere?	40
	Gi oss leselyst!	45
	Formidling fryder – om å la seg inspirere av kunnskapskilder	48
	Usynlig pedagogikk?.....	56
2.	FAGSAMTALEN/ INTERVJUET	63
	«En må ha noe å sei, noe nytt å sei som ikkje er sagt».....	64
	«Jeg setter pris på en fagbok som er rett på sak!»	73
	«Det er ikke lett å finne rett bok til bacheloroppgaven når det står en halv meter med bokrygger foran deg på hylla og alle ser ut til å handle om det samme».....	79
3.	BLOGGEN.....	87
	Pedagogikk som relasjon.....	88
	Det usynlige barnet	90
	Er SFO et læringsmiljø?	92

«Det er ikke lov å snakke om elever i pauserommet»	93
«Sterke» og «svake» elever, har du brukt de ordene?	95
Har skolen for lave forventninger til barn i barnevernet?	96
Slipp til stillheten i undervisningen!	98
Lærere lytter til hverandres kunnskap	99
Klassen – en film om et skoleår	101
Lærerrollen – spiller det noen rolle?	103
4. ANMELDELSEN	106
Å skrive om klasseledelse, kan det la seg gjøre?	107
Vedlegg 1 Samtaleguide forfatter	114
Vedlegg 2. Samtaleguide Leser	117
Vedlegg 3. Leserinnlegg Bedre skole nr. 2/2012.	119

1. Innledning

Denne artikkelen skal handle om det språklige arbeidet som ligger bak tekstene jeg har publisert i ulike sjangre gjennom 2 år, og hvordan de har blitt mottatt. Tekstene kretser alle rundt pedagogikkboka. Jeg skriver om det samme temaet i alle tekstene, men med to forskjellige vinklinger og i flere forskjellige sjangre:

- a) Jeg skriver om det å skrive og det å lese pedagogikk.
- b) Jeg skriver om bøker i pedagogikkfeltet – jeg modellerer bokformidling.

Mitt mål med publiseringen rundt samme tema har vært å løfte fram påstanden om at lærere ikke leser pedagogikk, og spørre om det nå er så sikkert. Har vi bare trodd det? Eller kanskje har noen trodd det og ikke andre? Og jeg vil stille spørsmål ved om det kan henge sammen med hvordan pedagogikk formidles i tekst. Men det finnes også et annet mål med artiklene jeg har publisert om temaet, nemlig å forsøke å få til en ettertenksomhet på temaet fra skolefolk, fra forlagene og fra forfatterne av pedagogikkboka; at de etter å ha lest tekstene skal få reaksjonen: *Dette har jeg ikke tenkt på før.*

Vi vet at å skaffe publiseringspoeng er en viktig oppgave en vitenskapelig ansatt ved en høyere utdanningsinstitusjon skal bidra med. Det bringer penger, og det bringer heder og ære i fagmiljøet. De som skriver fagbøkene i pedagogikk, er oftest ansatt ved et universitet eller en høyskole. Men mange fagfolk og forskere skriver også sine tekster med et intenst formidlingsbehov og håp om å være med å gjøre den norske skolen enda bedre.

Men hva med læreren i praksis? Den læreren som har mange erfaringer om det å være lærer. Læreren som ønsker seg tid til å lese, eller som mener at pedagogikkboka ikke er skrevet for henne? Hvordan er det mulig å formidle skriftlig kunnskap og tenkning i en travel arbeidshverdag, eller etter en travel dag i klasserommet?

Dette er altså det jeg har skrevet om i tekster som er publisert i løpet av masterstudiet. Jeg har villet bruke ulike sjangre for å undersøke om nettopp sjangervalget har noe å si for responsen fra lesere. Jeg har skrevet på forskjellige arenaer – i tidsskrift, i bok, og på nettet. I noen tilfeller har jeg skrevet om temaet – pedagogikkbokas liv – og i andre har jeg selv forsøkt å modellere hvordan pedagogikkboka kan gjøres kjent, gjennom bloggposter, anmeldelser og bokessay. Jeg har samtalt med fire personer om hvordan pedagogikkboka kan spille en rolle, bety en endring og utvikling. Samtalene er ikke systematisk analysert,

men får stå som forskjellige stemmer i denne diskursen. At tekstene er publisert allerede er et poeng i denne oppgaven, da jeg har villet utforske, og selv kjenne på erfaringen med å ytre seg skriftlig i det offentlige rom – hvordan er responsen fra lesere, finnes det lesere, får jeg tilbakemeldinger, eller opplever jeg fravær av tilbakemeldinger?

1.1 Leseanvisning til manus: Pedagogikkbokas møte med den praktiserende lærer

Tekstene i DEL II, er alle publisert. Unntaket er de tre samtale (side 63 - 85). Disse er foretatt helt i avslutningen av masterprosjektet, de kan publiseres i en kontekst der det vil passe inn i en videre behandling av temaet. Jeg har valgt å la samtale stå som kommentarer til innholdet i artiklene, derfor er de plassert rett etter disse.

Tekstene representerer ikke en sammenhengende diskurs, men det er selve sjangeren jeg benytter meg av i hver tekst som er det jeg undersøker. Hvilke muligheter og hvilke begrensinger har de ulike sjangerne når det gjelder temaet mitt? «Manuset» er delt i 4 kategorier som viser sjangertilhørighet for tekstene:

- 1 **Tekster på trykk:** En fagartikkel i tidsskriftet *Bedre skole*, et innspill i fagforeningsbladet *Utdanning*, et skråblikk i magasinet *Rom for læring*, et essay i fagboka *Rom for læring; Læringsmiljø og pedagogisk analyse*, en fagartikkel i nett-tidsskriftet *Tekstualitet*.
- 2 **Intervjuet/Fagsamtalen:** Samtale med en forfatter, en ungdomstrinnlærer og med to lærerstudenter.
- 3 **Bloggen:** 10 blogginnlegg på fagbloggene *Læringsmiljø i skolen* og *LP-bloggen*.
- 4 **Anmeldelsen:** To bøker om klasseledelse, publisert på nettsidene til Universitetet i Stavanger, Læringsmiljøsentret.

Jeg har valgt å la referansene stå bak hver avsluttet tekst, der sjangerens konvensjon «tillater» referanser. Det blir etter min mening riktigere enn å samle referansene til slutt i manuset, nettopp fordi hver tekst er en avsluttet ytring i det offentlige rom.

Felles for min masteroppgaves tekster er at jeg stiller spørsmålet til både læreren, til forfatterne, til støtteapparatet rundt boka og tidsskriftene i det pedagogiske feltet – hva skal til for å gripe leserens lærelyst, hva skal det skrives om, og hvorfor?

I den siste delen av fagartikkelen vil jeg reflektere over hvordan prosessen har vært, og kort summere opp det jeg har funnet ut om selve saken – pedagogikkbokas liv og levnet. Er den skolens blinde punkt i dag? Forlagene ønsker bøkene rettet inn mot studenter, da får

de solgt bøkene, det er mot høgskoler og universitet de markedsfører disse bøkene først og fremst.

Det teoretiske rammeverket jeg har benyttet meg av er:

- Fagskriving som dialog.
- Teori om sjangere.
- Kulturanalyse for å se hva jeg fant.

2. Skrive seg til kunnskap. Min stemme

Jeg er ikke fagpedagog, men har arbeidet i pedagogiske institusjoner gjennom mer enn 30 år. Alltid sammen med lærere som har hatt sin pedagogikkeksamen tilbakelagt enten på «lærerskole» eller som fag på universitet eller høgskole. Jeg kjenner mange gode lærere som brenner for arbeidet sitt. Men de leser ikke pedagogikkbøkene som kommer ut etter at de er ferdige med utdannelsen sin. Veldig få gjør det (Jensen 2008).

Jeg har et inderlig ønske om at lærere må kunne glede seg over gode pedagogikkttekster, bli inspirert av dem, og dele leseopplevelsene med kolleger i barnehager og skoler. Meningene om hvorfor det ikke gjøres er ofte bastante: «Vi har ikke tid», «bøkene er uinteressante», «bøkene er skrevet for tellekantsystemet», «det er altfor lett å gi ut fagbøker i Norge» er begrunnelser som gis. Men jeg har villet vurdere og undersøke, og tror det finnes muligheter for den gode pedagogikkboka.

Torill Moi knytter stemmebegrepet til det å være engasjert, og det å skrive om noe som virkelig betyr noe for en selv (Askeland & Maagerø, 2014: 283). Stemme kan òg knyttes til det å tematisere posisjoner som kommer fram i tekster – f.eks. ved å si at virkeligheten ses fra et bestemt perspektiv, fra akademikerens eller fra et bestemt faglig miljø som skolen er. Moi hevder i samtalen med Askeland og Maagerø at selv om en skriver om teori skal en forsøke å være personlig, men uten å være privat. Hun bruker selv ofte dagligdagse eksempler i sine filosofitekster for å komme i dialog med leseren. Det er en måte å komme bak fagspråket på mener hun.

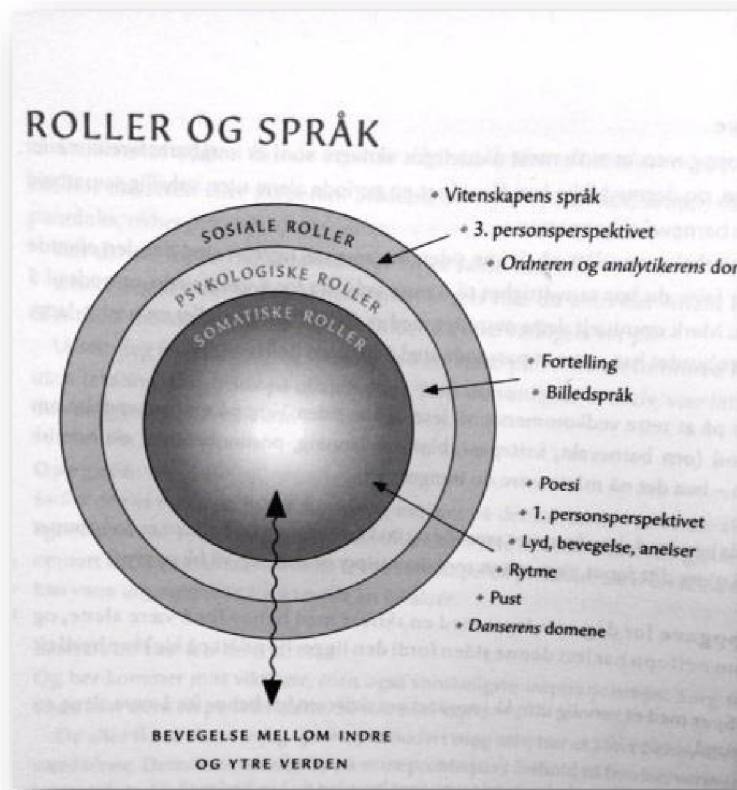
Jeg har forsøkt å være bevisst min stemme i tekstene på den måten at jeg viser leseren at jeg ikke er pedagog selv, men at jeg arbeider med skolespørsmål, og har arbeidet i tilknytning til utdanning på ulike måter og nivå, som bibliotekar, som veileder i litteratur og som rådgiver og fagformidler innen pedagogikk. Det har hele yrkesveien handlet om barn og unges lesing i skolen, og om lærernes lesing av faglitteratur innen pedagogikk. Men jeg har aldri før jeg startet på masterstudiet i faglitterær skriving selv publisert noe om

disse erfaringene og denne kunnskapen. Det har jeg nå gjennom de siste årene gjort, og det er denne prosessen, hvordan det har vært å møte sin egen tekst i det offentlige rom, responsen jeg har fått på det jeg har skrevet, og hvordan jeg har lært og utviklet argumentasjonen gjennom selve skrivearbeidet, jeg reflekterer over i denne artikkelen. Publisering i ulike sjangre er metoden jeg har benyttet meg av for å skrive temaet mitt inn i ulike former for formidling.

Jeg startet med en utydelig problemstilling, dette var bevisst fordi en altfor klar og tidlig problemstilling kunne avgrense meg for sterkt. Jeg leste meg inn i «grounded theory» (Guvå & Hylander 2005) og valgte ikke å binde meg for mye i teorier, men bestrebet meg på i hver artikkel å bringe kunnskap om pedagogikkforskning sammen med tekstforskning. Eksempler på det er Eco og modell-leser-begrepet som jeg trekker inn i artikkelen «Usynlig pedagogikk»¹ i *Tekstualitet.no* sammen med forskning på hvordan lærere lærer. Det samme er tilfelle med artikkelen «På tide å lese» der jeg bruker forskning fra lesing (Hertzberg 2001) sammen med pedagogisk forskning om lærerrollen (Skarpenes 2011). Jeg bestreber meg på ikke å framstå allvitende, men undrende, fordi jeg ønsker å komme i dialog med leserne. Å lese om «grounded theory» som er en metode som brukes innen sosiologi og psykologi hjalp meg til å starte med «blanke ark» i et forsøk på å forstå hva som skjer med pedagogikkboka fra den skrives til den er ute blant leserne. Jeg forsøker å belyse et fenomen fra mange kanter. De språklige valgene har jeg fått hjelp til å gjøre av de forskjellige sjangernes konvensjoner, petiten skal helst ha et snedig sluttpoeng, mens bloggposten kan munne ut i en hyperlenke til videre lesing om samme tema, og fagartikkelens språk har hele veien selve saken oppe til vurdering.

Mitt forhold til egen skriving gjennom publiseringsperioden 2012 – 2014, kan beskrives og illustreres med Merete Morken Andersens modell over roller og språk, organisert etter de forskjellige perspektivene en skriver kan ha (Andersen 2008:102).

¹ Titlene jeg refererer til står bak fagartikkelen som primærkilder, da det gir et rotete inntrykk å bruke referanse hver gang tekstene omtales



Modellen består av flere sirkler i hverandre der ytterste sirkel er tredjepersonperspektivet. Det betyr at jeg som skriver her er distansert, jeg framstår som en som har stor oversikt over temaet jeg skriver om, men jeg er ikke særlig personlig. Det tilhører vitenskapens språk. Jeg var i større grad der i min første publiserte artikkel «På tide å lese» og i «Tror pedagogikkbokas forfatter at den skal leses av lærere?» enn i den siste: «Usynlig pedagogikk». I de to første artiklene om temaet har jeg fokus rettet inn mot saken uten å klare å gjøre den helt til min. I den siste artikkelen som er skrevet i den andre enden av studiet klarer jeg, eller tør jeg, å formulere meg mer personlig, ha et mer uanstrengt forhold til kunnskap. Da er jeg nærmere modellens innerste ring – førstepersonperspektivet. Men dette krever øvelse, samtidig som det ikke nødvendigvis er der jeg skal ligge. Mine personlige erfaringer når det gjelder å lese fagpedagogikk er ikke nødvendigvis det perspektivet jeg skal ha i artikler, det finnes en annen sjanger som passer bedre for det, nemlig fagbloggen – her bruker jeg jeg-stemmen tydeligere: «Derfor var en vakker bok med drømmetittel med meg ...» (Bloggpost 1, Pedagogikk som relasjon) , «Tove Janssons bok om jenta som kommer inn i Mummifamiliens varme ble repetert ved høytlesning for de yngste og den eldste i familien i sommer...»(Bloggpost 2 Det usynlige barnet)

Det er i modellens midterste ring jeg ønsker å ligge når jeg skriver for et publikum av lærere som er min målgruppe. Jeg vil framstå som en med kunnskap og gnist i det jeg skriver, men ikke være for kritisk og for tydelig på min mening, jeg vil mer informere og gjøre oppmerksom på muligheter jeg ser, enn å vise min private mening. «Dette er perspektivet for bildespråk, virkemidler som forbinder distansen i periferien av modellen med nærheten i sentrum» skriver Merete Morken Andersen (ibid.:106).

2.1 Metode

Gjennom selv å publisere fagtekster om temaet på forskjellige arenaer og i forskjellige sjangre underveis i masterstudiet, har jeg erfart hvordan tekster mottas og leses i det offentlige rom. Jeg blir klarere i argumentasjonen fra gang til gang, mye på grunn av respons fra kollegaer når teksten kommer på trykk, og fordi det trykte gir meg en distanse til det jeg har skrevet. Jeg ser svakheter i argumentasjonen lettere når jeg ser det jeg har skrevet på trykk. Den første artikkelen ble publisert i 2012 i tidsskriftet *Bedre skole*, mens den siste ble publisert oktober 2014 i *Tekstualitet*. Teori om fagskriving som dialog (Lie & Thowsen 2000) har vært grunnlaget når jeg prøver ut både det å skrive selv om temaet, og å modellere måter å formidle kunnskap om lesestoff i artikler og bøker innen pedagogikk. Det har gjort meg oppmerksom på sjangernes påvirkning. Og ikke minst har dialog om tekster gjennom tilbakemelding gitt læring og næring, de fleste tekstene har gått runder med tilbakemelding. Om dette har vært vellykket er vanskelig å måle, men jeg har selv kommet til en større forståelse av både lærere som lesere av pedagogikkttekster, av forskere som forfattere av slike tekster og av støtteapparatet rundt fagboken i pedagogikk ved å utforske temaet gjennom skriving i forskjellige sjangre.

Gjennom å betrakte skrivingen som en dialog har det blitt klart at fagskriving også må tolkes, den er ikke verken entydig eller mulig å gjøre helt eksplisitt. Valgene en gjør i argumentasjonen og begrunnelsene vil være mine, andre ville valgt annerledes. Mine tekster om det å lese og å skrive pedagogikk, må ha noe å tilby som målgruppen jeg skriver for ikke ser selv umiddelbart. Det kan dreie seg om kjennskap til undersøkelser, eller innsikt i modeller og teori som belyser temaet utover det å slå fast «sannheter».

Troverdigheten min må ligge i måten jeg tilrettelegger stoffet på. I bloggpostene tar jeg ofte utgangspunkt i en aktuell skoledebatt i media, og da blir det en oppgave å sammenstille fag og forskning som ikke har vært framme i debatten.

3. Skriveprosessen

3.1 Metaperspektivet – Fagskriving som dialog

Jeg har ikke skrevet for å publisere tidligere. Min skriveposisjon har vært som skriver i arbeidssammenheng, i forvaltningen. Med denne masteroppgaven i faglitterær skriving bygger jeg erfaringer med å skrive selv for det offentlige rommet. Jeg skriver ut fra kunnskap som både er erfart, lest og reflektert over sammen med andre. Det er her jeg inspireres av Bakhtin slik jeg forstår hans begrep *dobbel dialog* (Halse 2000:98). Halse kaller dette «personlig stemme», i dialog med andre «stemmer» både i andres tekster, og slik jeg forstår det, i min skriving. Halse bruker Bakhtin i sitt arbeid som lærer, og åpner for et syn på at elevtekster kan være like sammensatte og flerstemte som de litterære tekstene de kan stå i gjeld til, og for å se på skriving som et språklig identitetsarbeid. Jeg kan overføre det til arbeidet jeg har gjort med mine publiserte tekster, hvordan de har blitt til i en prosess i dialog med andres tekster og stemmer underveis.

Hva skriver jeg om? Om pedagogikkboka. Det er behov for en klargjøring av hva pedagogikkboka er. Det merket jeg i fagsamtalene, i respons fra kollegaer og andre lesere på artiklene, og i anmeldelsen. Studenter kaller fagboka i pedagogikk for *pedbok*. Det virker som om de skiller den fra både de andre lærebøkene og fagboka generelt. Lærere bruker også benevnelsen *pedbok* om denne sakprosaen - som om det er en egen kategori innen sakprosa – og noen vil også kalle den en lærebok. Har det noe å si for synet på denne typen bøker og leselysten?

Fagstoff som utgjør selve kunnskapen i et fag, er alltid framstilt i sakprosaform. Den har en språkform med visse kjennetegn, det gjelder også for pedagogikkboka. Innholdet er det viktigste. I boka «*Hva er sakprosa*», argumenterer Johan L. Tønnesson seg fram til følgende definisjonen av sakprosa, som jeg legger til grunn i min oppgave:

«Sakprosa er tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten. Sakprosa teksten kommuniserer gjennom skriftlig verbalspråk, men dette skjer ofte i samspill med andre tegnsystemer» (Tønnesson 2008: 34).

Trond Andreassen, generalsekretær i Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening, lager et system av alle ordene som brukes om denne typen litteratur (Andreassen 2006). Han skriver at fagbøker er et begrep vi bruker om hele det faglitterære tekstuniverset, sakprosa er en del av dette universet, og læreboka en form innenfor der igjen (ibid.:183). Men begrepene blandes i daglig tale. Samtalen med ungdomsskolelæreren viste meg at han

omtalte pedagogikkboka som en lærebok. Det hadde jeg ikke tenkt på før jeg snakket med han. Lærebøker er, slik Egil Børre Johnsen skriver om dem (Johnsen 1999), en skjult litteratur, den anmeldes ikke, og den lever et liv i skyggen av annen sakprosa. Den betraktes som en nødvendighetsartikkel for skoleverket, og ofres lite oppmerksomhet. Derfor mener jeg bøkene innenfor pedagogikkfeltet ikke kan sammenliknes med disse. Bøker med emnet pedagogikk kan betraktes som direkte ytringer av virkeligheten fra barnehage og skole uten at den kan kalles en lærebok. Når vi snakker om fagbøker for universitets- og høyskolemarkedet, omtales de som pensumbøker. De kan ofte være utstyrt med oppgaver og spørsmål bak hvert kapittel, de kan ha gode stikkordsregistre. De kan med andre ord se ut som lærebøker i formen, men de er, når vi leser forlagenes vaskesedler, også myntet på den praktiserende lærer, som fagbøker. Det er i utdanningsinstitusjonene en stor del av pedagogikkbøkene som utgis har sitt marked. Bøker og tekst er disse lærestedenes viktigste arbeidsredskap. Her har forlagene både sine forfattere og sine lesere. Pedagogikkboka er en sakprosa som ikke er en lærebok og ikke en pensumbok slik jeg behandler den i oppgaven, fordi både forfatterne og forlagene vil nå videre ut med formidlingen. I oppgaven betegner jeg den som pedagogikkbok, og den kan være både en e-bok eller en papirbok.

3.2 Sjanger

Tekstforskeren Carolyn Miller hevder at en sjanger kan oppfattes som en ramme for muntlig eller skriftlig tekst som brukes i tilbakevendende sosiale situasjoner (Miller 1984). Både artikler i bøker og tidsskriftene kan betraktes som tilbakevendende sosiale situasjoner. Sjangerbegrepet er benyttet når forskjellige tekster skal avgrenses fra hverandre eller klassifiseres, men Miller ga sjangerne er friere stilling. Selv om det er visse mønster for de forskjellige sjangerne, lengden og formen er gjenkjennbar, så er det en mulighet for å åpne opp og gjøre skriveprosessen mer utfordrende og skapende ifølge Miller. Du kan ikke anklage avhandlingen for at den ikke er en kronikk, og heller ikke det motsatte. De har sine egne former og behandler innholdet og temaet i sin form. Det vil alltid være deler av virkeligheten som må legges til side i de ulike formene. Hensikten med å bruke sjangeren som en undertekst til en boktittel f.eks. gir leseanvisning, og det er selve motivasjonen bak et sjangersystem i følge Ottar Grepstad (Grepstad 1997). Hvis jeg skulle bruke forsøket på en sjangerkatalog slik Grepstad foreslår, så har jeg vært innom flere. Jeg har skrevet budskapet mitt inn i essayform, i tradisjonell populærvitenskapelig fagartikkel i tidsskrift, i et bokkapittel (som en del av en helhet), i kronikkform, i en petit, på blogg,

gjennom fagsamtalen og i bokanmeldelsen. Carolyn Millers kritikk av stivnede kategorier og Grepstads sjangerkatalog passet godt sammen for meg, ingen av mine tekster holder seg innenfor en kategori. De flyter over i hverandre slik at anmeldelsen av de to bøkene kan ligne på en artikkel om klasseledelse, fordi den er publisert på en nettside som et bidrag under temaet «klasseledelse i praksis». Noen bloggposter har form som kronikk, og essayet i bokkapittelet kan også kalles en populærvitenskapelig artikkel. Grepstads sjangerkatalog (Andreassen 2006: 182) har hele 14 hovedsjangre for sakprosaen.

3.2.1 Tekstene på trykk

Under denne kategorien har jeg samlet 5 tekster i forsøksvis 4 forskjellige sjangre. «På tide å lese» er en populærvitenskapelig artikkel med hovedvekt på lærerens rolle når det gjelder å lese fagstoff. «Tror pedagogikkbokas forfatter at den skal leses av lærere» har lyset på forfatterrollen i form av kronikk under vignetten «Innspill» i lærernes fagforeningsblad *Utdanning*. Jeg bruker sjangeren kronikk, skrevet som en resonnerende og opplysende tekst. Jeg må bli forstått av leserne av bladet, så jeg henger den på en virkelig hendelse, en henvendelse fra barnehage- og utdanningsavdelingen hos Fylkesmannen om å bistå i å lære seg å bruke forskningsresultater slik at det får betydning for det daglige arbeidet ved kontoret. I kronikken er jeg kritisk til forskningsformidling som ikke har målgruppen for øyet. Det er det samme jeg skriver om i artikkelen i *Bedre skole* – «På tide å lese», jeg bruker de samme eksemplene - som at lærere er en yrkesgruppe som ikke leser profesjonsfaget, at faglitteraturen ikke er relevant for praksis osv. I ettertid kan jeg se at de to tekstene blir for like. Intensjonen var at samme budskap skulle presenteres på to måter. Dette kalles framing i kommunikasjonsfaget (Farbrot 2014:154). Jeg erfarte at min sterkeste, eller mest interessevekkende, ramme var å skrive direkte til læreren, jeg traff henne mer på hjemmebane i artikkelen enn i kronikken. Ved hjelp av framing blir budskapet relatert til det leseren er opptatt av. Jeg kan se at det å ta utgangspunkt i fylkesmannens kontor og behovet for kunnskap om forskningsresultat, var en innramming litt på siden av målgruppen for bladet. Kronikksjangeren er kort, den skal bidra til den offentlige samtalen, og gjerne egge til debatt.

Leseren er i mine tekster synonymt med læreren. Både de med lang erfaring, og de mer uerfarne rett fra en lærerutdanning. Jeg har publisert flere tekster der det er lesing som får oppmerksomheten. Både «På tide å lese», «Gi oss leselyst» og «Formidling fryder» har dette som tema. Det lille skråblikket som spalten heter der «Gi oss leselyst» ble publisert, kaller jeg en petit. Det er en sjanger der assosiasjonene og sprangene kan være tydelige,

den korte teksten hadde som mål å gi lærere leselyst. Men jeg tipser om en fagbok her også, og jeg ønsker at teksten skal være åpen, fordi jeg ikke kjenner svaret, og ønsker å legge temaet leselyst ut til leseren for videre tenkning. Bokessayet «Formidling fryder» har et annet innhold enn de andre tekstene, den vil ha fram referanselistene bak i pedagogikk-boka, og den oppmoder til å gi oppmerksomhet til gode fagbøker. Jeg har forsøkt å skrive ned en «bokprat» slik jeg ofte snakker om bøker med kollegaene mine om nye fagbøker på feltet. Essayet er i seg selv et forsøk i ordets egentlige betydning, et forsøk på å løfte fram fagbøker som passer til temaene som boka den er en del av handler om, derfor viser jeg til det andre har skrevet om i kapitlene foran i boka.

Bokkapittelet «Formidling fryder» kommer langt bak i boka *Rom for læring* (2013), det presenteres som et essay under overskriften «Kunnskapskilder» sammen med artikler om ny forskning på temaet læringsmiljø og pedagogisk analyse. Jeg valgte essaysjangeren her for å foreta, slik Montaigne foreslår, en spasertur blant et utvalg av litteraturreferansene som brukes i selve boka. Et essay der jeg vil modellere at man kan vie mer oppmerksomhet til kildene i en fagbok enn vanlig er gjennom en liste over referansene satt opp APA-systemet². Essayet har en åpen slutt, og er en fri form der det er plass for både det uformelle og det formelle og saklige. Mitt bokkapittel er ikke personlig, mer et formelt essay (Haas 1982) fordi teksten ikke preges av fortrolighet selv om jeg benytter meg av litterære virkemidler som å bruke ordene «jeg synes» og «jeg mener». Jeg vil si til leseren: Kom her og les om disse bøkene som jeg har plukket fram fra den nøkterne og lukkede referanselisten, se hva de skjuler av interessant lesestoff! Bli med på spasertur i titlene! Jeg prøver eller tester ut noen boktitler, lar den ene tittelen gripe fast i neste. Slik vil jeg vise essayets undersøkende karakter (Haas 1982). Essayformen kler denne skriftlige «bokpraten» ved at formen viser en samtalepartner, ikke en foreleser. Og mitt essay skal virke uferdig ved avslutningen. Jeg forsøker å være personlig, men jeg er mer i det formale enn i det informale essayet, slik Atle Christiansen forklarer det i *Kritikerboka*:

«Det er vanleg å snakke om to typar essay, det informale, som legg vekt på tankeprang og digresjonar og liknar skjønnlitteraturen, og det formale, som liknar meir på artiklar og kronikkar»(Christiansen 2010: 173).

Sjangeren innbyr til en åpen slutt fordi jeg ønsker å skape vilkår for videre nysgjerrighet til bøkene jeg skriver om.

² APA er system for kildereferanser som følger standarden til American Psychological Association. Brukes mye i humanistiske fag og samfunnsfag.

I den siste artikkelen «Usynlig pedagogikk» forsøker jeg å forene alle aktørene som er med i livet til en pedagogikkbok, fra utgivelse til den er utlest. Artikkelen ble publisert nå i høst, det er to år mellom den første artikkelen og denne, og jeg ser at den er fyldigere og mer reflektert enn den første («På tide å lese»). Den er sammenhengende og bedre å lese, fordi jeg har lært, jeg har øvet meg, og ikke minst fikk denne artikkelen gå mange runder mellom meg og redaktøren i *Tekstualitet*, Anne Kristine Haugestad. Jeg merket nytten av å ha en krevende tilbakemelder på teksten. På den måten fikk jeg bundet den bedre sammen, et eksempel på et punkt hvor jeg strevde med å forklare meg var når jeg tok inn Umberto Ecos modell-leser og lekte med ordet modell-lærer. Her måtte jeg gå noen runder før jeg fikk klart fram poenget med å bringe inn et slikt begrep for leseren av min artikkel. Det viser seg at kunsten å holde ut når en skriver om et tema er krevende, i denne artikkelen klarer jeg å gi flere argumenter om det samme, jeg klarer å vise til forskning på en mer interessevekkende måte enn i de første artiklene der jeg hastet videre i mengden av vinklinger. Å dvele i argumentasjonen før jeg hopper til neste tema var et godt råd fra redaktøren, og noe jeg tar med videre. Hvor viktig en kvalifisert tilbakemelding på tekst er, kan ikke understrekes sterkt nok mener jeg, men her peker forfatteren under samtalen vår på at han mener det er en fordel for hans forfatterskap at redaktøren i forlaget ikke «blander seg» så mye.

Jon Hellesnes er en filosof og skribent som har grublet mye over hvordan formen på budskapet i et «skriftstykk», som han kaller det, kan være en så vesentlig del av innholdet at et skifte av form endrer innholdet fullstendig. Selv er han en glitrende essayist – og klarer på den måten å få til kommunikasjon mellom fagfolk og folk flest. Hellesnes har oversatt idéen om at formen har mye å si for å tenke nytt og filosofisk om et emne, og kaller det for nyskildring (Hellesnes 1996). Det er et begrep, og en metafor, som jeg finner god når jeg i mine tekster prøver å åpne opp eller vide ut fastlåste forestillinger som nærmest blir sannheter fordi det sies så ofte, som at lærere ikke leser pedagogikk. Jeg ønsker å hente fram kunnskap om lærerrollen fra flere kunnskapsfelt. Nyskildring er ordet jeg har i bakgrunnen når jeg ønsker å være kritisk og reflekterende i artiklene, i essayet og i kronikken.

3.2.2 Intervjuet - fagsamtalen

Jeg har tre samtaler med viktige aktører for fagboka i pedagogikk: Forfatteren, læreren og studenten. Disse tre samtaler er ikke publisert per i dag, de finnes bare i oppgaven. Samtalene skal ikke analyseres metodisk som semistrukturerte eller strukturerte intervju,

som man gjør i kvalitativ forskning (Kvale 2007). Jeg har villet ha inn disse stemmene i tematikken fordi disse samtalene blir en kommentar til det jeg skriver i tekstene mine, eller kanskje en slags revisjon, fordi jeg snakker med dem om pedagogikkboka, og lar deres synspunkt komme fram. For meg blir denne vekslingen det som kalles dialogisme hos Bakhtin (Halse 2000). Jeg har spurt forfatteren om hans forfatterskap, og tanker om det å skrive pedagogikkbok, og mener med det vi kan få vite mer om teksten når vi får vite mer om forfatterens tanker om sin skriving. Jeg samtaler med læreren og studentene om det å lese pedagogikk fordi jeg ønsker å se om mine tekster er i dialog med deres meninger. Sjangeren ligner på intervjuet i journalistikken, som det å veksle mellom replikker, og at det er en samtale mellom to personer med ulike roller. Direkte gjengivelser av ytringer gir nærhet, slik er det også i et vanlig intervju, men i fagsamtalen har mine intervjuobjekter fått anledning til å rette på, eller fylle ut etter at jeg har skrevet ut intervjuet. Dette er en form som gir god innsikt i et tema, og en sakprosasjanger som formidler personlige erfaringer og holdninger (Askeland & Maagerø 2014). En av studentene sendte meg denne responsen på epost etter samtalen, og jeg tenker på det som lærerikt for oss begge:

«... Det var en positiv overraskelse og jeg er veldig glad for at jeg fikk denne erfaringen. Jeg synes denne formen var veldig god. Jeg synes det på en måte ble betryggende å vite at jeg kan få lov til å gå inn å endre på samtalen. På den måten blir jeg «fremstilt» helt riktig, hvis det går an å si. Kontra et intervju synes jeg dette blir mer helhetlig og på en måte «underholdende». Morsom lesing! Man får frem meninger og synspunkt på en måte som kanskje er mer kvalitativt enn noen annen form. ...Takk for at jeg fikk delta i samtalen, det har vært gøy!» (Annike)

Samtalene skal ikke bli utsatt for en generalisering av mening eller synspunkt. Alf van der Hagen, som har hatt stor suksess med sine samtalebøker med Dag Solstad og Kjell Askildsen, sier at slike samtalebøker kan på sitt verste bli en «lettvint, pratsom og kvasi-intim og likegyldig sjanger» (Hagen 2014). Mine fagsamtaler eller intervju gjøres etter modell fra boka «*Om å utfordre vanen; Samtaler om litterær sakprosa*» (Askeland & Maagerø 2014). Jeg har rett og slett lært av den, og gjort som forfatterne av den har gjort, og det har hjulpet meg i holde meg til temaet som har vært å snakke med de om deres forhold til pedagogikkboka. På forhånd hadde jeg utarbeidet veiledende samtaleguider, en for det å skrive, og en for det å lese³. Disse fikk samtalepartnerne tilsendt på forhånd, slik

³ Samtaleguidene ligger ved oppgaven som vedlegg

at de kunne forberede seg til samtalen, men spørsmålene ble ikke fulgt til punkt og prikke. Men det jeg som spør for å få den andre til å tenke og snakke videre om temaet. Dette skiller seg fra det semistrukturerte intervjuet fordi et slikt intervju foregår på basis av en forholdsvis detaljert utarbeidet intervjuguide. Dette gjør at svarene lettere kan fremstilles i et skjema og dermed gjøre svarene mulig sammenligne og analysere (Kvale 2007). Etter at samtalen var gjennomført og tatt opp, ble den ikke transkribert helt nøyaktig, her var det først og fremst sjangeren som var poenget. Samtalene er skrevet med tanke på publisering, derfor har jeg valgt å anonymisere både læreren og studentene. Derfor har jeg heller ikke kunnet bruke foto av disse tre, noe som ville gitt tekstene et mer personlig preg. Det de sier kan brukes i en kontekst som kan være uheldig og kanskje plassere dem i et dårlig lys. Det er faktisk slik at læreren støtter opp om myten om at lærere ikke leser, og at studentene viser liten kunnskap om pedagogikkbokas forfattere, og dermed heller ikke forbinder pedagogikkfaget med forskning og navngitte forskere. De husker ikke forfatterne de har lest i faget. Dette til tross for at både læreren og studentene framstår som engasjerte og reflekterte i sine roller.

Samtalen blir en muntlig form der aktørene kommer til orde og løfter temaet fram, og dermed kan denne sjangeren bidra til å skape interesse blant lærere, forfattere, forlagsfolk eller studenter. Muntligheten er opprettholdt, selv om jeg i etterarbeidet har bearbeidet det til en skriftlig muntlighet, her finnes ikke uferdige utsagn og utfyllende småord, de er fjernet. Fagsamtalen, slik den framtrer i intervjuet med studentene kan f.eks. sendes til Følgegruppen for lærerutdanningsreformen⁴, sammen med et spørsmål om pedagogikkfagets bruk av litteratur. Samtalen kan bidra i en viktig diskusjon om hvordan lærere i lærerutdanningen skal undervise studentene for at fagboka i pedagogikk lettere skal bli en del av framtidig praksis.

Erling Roland er min forfatter. Han er en veteran innen forskning på, og arbeid mot mobbing. Han mener mye om formidling som jeg lar være uimotsagt i intervjuet, men som jeg mener må være lite fordelaktig om bøkene hans skal bli lest av lærere, hovedsakelig fordi han sier han ikke har en spesiell målgruppe han skriver for, han har både lærere og forskere som målgruppe i samme bok. «Den som skal skrive fagprosa og tunge fagbøker, må forklare seg og skrive med leseren for øyet» skriver Askeland og Maagerø (ibid. 295). Roland liker å ha med fortellingen i fagboka. Fortellingene er fortalt av en allvitende forteller, fordi de skal illustrere det han skriver i fagteksten. Jeg er intervjuer og lyttende i

⁴ <http://ffl.uis.no/>

intervjusituasjonen, selv om jeg har meninger om at dette berører noe av pedagogikkbokas mange dilemmaer for å kunne nå ut til lesere i skolen. Å ha denne rollen som en samtalepartner, og passe på at dialogen er god, og at den som intervjues må være trygg på å få fram sine meninger, var en oppgave jeg kjente meg usikker på.

Det samme skjer under intervjuet med Jan, ungdomsskolelæreren. Her blir det sagt mye om det å lese, evt. ikke lese, i en travel hverdag. Jeg følger hans tenkning uten mye motstand. Hadde dette blitt mer interessant om jeg hadde utfordret hans meninger? Jeg mener jeg har holdt meg til sjangeren ved å være mer lyttende enn konfronterende, det er de jeg samtaler med som har retten til å ytre seg fra sitt perspektiv. Det er hele poenget med samtalen, samtidig som jeg ikke er uvitende om feltet vi snakker om. «Den som har ordet, har makten» skriver Askeland og Maagerø (ibid.122).

Selv har jeg fått inspirasjon som leser og til egen skriving gjennom disse samtalene. Jeg anstrengte meg for å gå inn i intervjuene uten sterk forforståelse. Men da er det også en fare for at jeg blir for utydelig. Jeg valgte å la lærer og studenter være anonyme, og mener det er det rette her i denne konteksten hvor de ikke har lest mine artikler, men svarer uavhengig av det jeg har skrevet om det å lese pedagogikk «etter skoletid». Det er mulig det er et sjangerbrudd, de fagsamtalene jeg kjenner til har alle hatt navngitte samtalepartnere.

Anne Kristine Haugestad har kalt fagintervjuet for den faglitterære skrivingens spydspiss. Og som redaktør av *Tekstualitet.no* har hun utviklet sjangeren. Fagsamtalen er et møte mellom fagpersoner som blir noe mer enn et vanlig portrett eller intervju, et slikt møte kan gi ny erkjennelse og bli en metarefleksjon mener hun (Haugestad, forelesning Høgskolen i Vestfold, 1. nov. 2013). Mine samtaler kunne vært mer symmetriske i den forstand at jeg skulle hatt en tydeligere stemme i dialogen med den andre. Her lykkes jeg best med fagsamtalen, slik Haugestad skisserer den, sammen med studentene. Fagsamtalen skal være symmetrisk som samtale, men asymmetrisk i forberedelser og etterarbeid.

To interessante tilbakemeldinger fra henholdsvis forfatter og lærer kom da jeg sendte dem utkastet til min tekst fra samtalen for en eventuell kommentar og endring. Forfatteren mente samtalen vår var greit framstilt, men syntes han framstod for allvitende som forfatter. Læreren ville gjerne framstå som mindre negativ til teori om pedagogikk. Nettopp! Her er vi kanskje ved et vesentlig spørsmål når det gjelder pedagogikkbokas møte med praksis. Forfatteren og leseren setter ord på et motsetningsforhold når det gjelder pedagogikk som tekst. Og forlagene må bestrebe seg mer på at disse to kan møtes, legge

mer vekt på stil og språk, innse at det ikke er en underordnet sak slik Litteraturvitenskapelig leksikon hevder:

«Sakprosa er tekster som ikke primært er litterære. Sakprosaen formidler, orienterer, beskriver, rapporterer eller hevder bestemte standpunkter; herunder vitenskapelige og populærvitenskapelige artikler, avisartikler, bruksanvisninger osv. Stilen ansees for å være av underordnet interesse i forhold til det saklige innholdet» (Lothe, Refsum og Solberg 1997).

De tre samtaleene viser at de jeg samtaler med er i hver sin posisjon og på hvert sitt sted i både overført og konkret betydning. Jeg analyserer ikke samtaleene her etter den konteksten eller situasjonen de tre står i. Jeg ønsker å vise samtalen som en sakprosajanger som kan fungere som kommentarer til det temaet jeg skriver om i artiklene og bloggpostene mine. Men jeg ser at alle tre samtaleene har et potensial i seg for analyse av hvordan både forfatteren, læreren og studentene posisjonerer seg. Fortellingene deres er alle replikker til andre personers tidligere ytringer slik Bakhtin hevder (Bakhtin 1989). De er innspill i allerede pågående dialoger og blander seg med bestemte holdninger. Dette kunne blitt nøyere undersøkt hvis samtaleene var brukt som semistrukturerte intervju og transkribert. Her er samtalen skrevet ned, sendt til samtalepartnerne for evt. innspill, skrevet på nytt og framstår her i sin helhet som en samtale, ikke analysert. Begge studentene ville gjerne fylle ut noe i etterkant, og fikk anledning til det, mens læreren og forfatteren ikke endret på noe.

3.2.3 Bloggpostene

Personlig nærvær og uanstrengt omgang med kunnskap og litteraturen jeg ofte trekker fram, er idealet for bloggskrivningen min. Det skal være kortere tekster, og jeget skal være tilstede, men det skal ikke være altfor muntlig og personlig, dette er ikke en «rosablogg», men en fagblogg. Det er vanlig å dele denne sjangeren inn i tre typer (Furu 2013): fag/temablogger, personlige blogger og gruppe/firmablogger. Læringsmiljøbloggen og LP-bloggen, der jeg publiserer innleggene mine, er typiske fagblogger, og vi er flere som skriver innlegg her. Fengende titler er viktig for å bli lest på nettet, så titlene får en ekstra omtanke, men de må være meningsbærende mot søkemotorsynlighet. Jeg ønsker at de som googler på emneord skal finne min bloggpost. Det er også vesentlig å merke hver bloggpost med tematiske kategorier eller emneord for gjenfinningens skyld. Det viktigste som skal sies må komme i innledningen, og jeg er bevisst på å etablere et interessefellesskap mellom meg og leseren her. Jeg er klar over at leserne mine kan denne

sjangerens kjennetegn, og vet at det jeg skriver tas som en personlig meningsytring eller anbefaling. Mine bloggposter handler nesten alltid om bøker, artikler eller forskning. I tillegg til at bloggpostene dukker opp med jevne mellomrom for lesere som abonnerer på den, legges de ut som lenker på facebook og twitter. Det øker lesertallet.

Bloggposten ligner på avisenes avisinnlegg, også ved at de er spesielt tilrettelagt for tilbakemeldinger og dialog som er et felles trekk ved sosiale medier (Jackson 2011:30). Temaene mine henter jeg ofte fra en pågående debatt, en hendelse eller et aktuelt skoletema som er lyssatt av andre, men som jeg knytter til andre kilder, som bøker, artikler eller forskning som er aktuelt for et dypdykk. Om litteraturen jeg omtaler ikke finnes i fulltekst på nettet tilbys en kopi tilsendt, det gir en kontakt og kunnskap om hvem som leser, og om temaet jeg skriver om er relevant. Jeg forsøker å skrive på fagbloggene en gang i måneden, det er et minimum for å holde på leserne, men siden kollegaer også skriver der, vil blogggen ha nye artikler hver 14.dag. Bloggpostene kan se enkle ut å skrive, men som regel ligger det mange timers arbeid bak hver bloggpost. Kilder skal finnes og sjekkes, det er viktig å legge lenker til videre lesning av originalkildene, språket må innrettes mot kjapp lesning om det er bare teksten i bloggposten som skal leses, og ikke hyperteksten. Vi som skriver tilbakemelder på hverandres bloggtekster før de legges ut, det er med andre ord en lærerik og skrivefremmende aktivitet. For meg som skal følge med i ny litteratur på feltet er dette en kanal som hjelper meg i formidlingsarbeidet. Arbeidet med å skrive i bloggformatet gir gjenbruksgevinst når jeg skal snakke om faglitteratur, eller finne relevant kildemateriell til forskere og kollegaer. Jeg har valgt 10 bloggposter som samsvarer med temaet mitt om pedagogikk som tekst, med unntak av en. I bloggposten «Det usynlige barnet» skriver jeg om en personlig leseopplevelse av en barnebok, en barnebok med budskap som jeg setter inn i konteksten: Nytt skoleår og mangfoldige klasserom. Her refererer og kommenterer jeg hele fortellingen, det er det eneste jeg gjør. Den bloggposten fikk flere lesertreff enn de fleste andre. Sjangerens form appellerer til følelser og reaksjoner.

3.2.4 Anmeldelsen

Jeg anmeldte 2 fagbøker i pedagogikk til publisering på et nettsted om Læringsmiljø ved Universitetet i Stavanger⁵. Jeg forsøkte å følge «10 bod for melding av faglitteratur» utviklet av NFF og Kritikerlaget⁶.

⁵ <http://laringsmiljosenteret.uis.no/>

⁶ <http://www.nffo.no/viewfile.aspx?id=106>

Presis kritikk er en viktig faktor i utviklingen av gode fagmiljøer. Gode pedagogikkbøker har krav på kvalifiserte tilbakemeldinger. De to aktuelle bøkene om klasseledelse kom ut samtidig, og har det til felles at de knytter det mye brukte klasseledelsebegrepet opp mot fagene. Og med det tror jeg de kan virke mer interessante for lærerne å lese enn når klasseledelse behandles som en generell kompetanse. Jeg sammenligner ikke de to bøkene i nevneverdig grad, men forsøker å få fram på hvilken måte de skiller seg fra hverandre med tanke på at lærere skal finne den artikkelen som passer inn i deres situasjon, på deres skole. Jeg er allerede ført inn i bøkens sjanger ved at begge i forordene sier fra at de er artikkelsamlinger, men ikke bare det, de er vitenskapelige antologier. Hva har denne merkelappen å si for læreren som leser? Kategorien er introdusert og straks vekker det enten fordommer eller forventninger til boka skriver Atle Christiansen i *Kritikarboka*(2010). Jeg tror det må være inspirerende å lese artikler skrevet av forskjellige forfattere, jeg liker artikkelsamlinger – og det preger forventningene og lesingen min. Begge bøkene er krevende å lese. Dette må fram i anmeldelsen, derfor adresseres den tydelig til læreren ved å bruke ordet «du» gjennom hele teksten.

I anmeldelser av sakprosa finnes ofte formuleringer som: «forfatteren har valgt...», «forfatteren unngår behendig...», «forfatteren har tydeligvis bestrebet seg på å...», «forfatteren lykkes tilsynelatende, men ...» og så videre og så videre. Slike setninger signaliserer at anmeldelsen er skrevet til forfatteren, fordi den går inn i en slags diskusjon med forfatteren framfor å reflektere over hvordan lesere kan forstå teksten. Jeg prøvde ikke å gjøre det i min anmeldelse, men ser at det er vanskelig å unngå helt.

Hvem anmelder fagbøker i pedagogikk? Ofte er det kollegaer av forfatteren som gjør det, eller en annen med samme fagbakgrunn som forfatteren. Men hvis du skal vurdere om boken fungerer utenfor høgskole og universitet som forfatterne ofte kommer fra, så kan det nettopp være interessant å få noen utenfor miljøet til å anmelde boka. Kanskje det blir lettere å stille kritiske og friske spørsmål til det pedagogiske stammespråket. Jeg er bevisst på hvilken posisjon jeg skriver fra når jeg anmelder de to bøkene. Jeg vet og forstår at det kreves mye av en som skal lede 30 mennesker gjennom læring og danning. I anmeldelsen bestrebet jeg meg på å begrunne når jeg er begeistret. Jeg vil diskutere kvaliteten, men ikke være bastant på hvilken bok som burde foretrekkes. Bastante konklusjoner byr på en lukket kommunikasjon, og jeg ønsker dialog. En konklusjon er et punktum, så er det ikke mer å snakke om. Her er ikke litteraturkritikere enige. Christiansen(2010) hevder at kvalitetsvurdering er det som gjør litteraturkritikk til litteraturkritikk, og vil ha med

dommen over boka i en anmeldelse.

Min anmeldelse av de to bøkene ble omfattende og lang. Det forsvarer jeg med at den er publisert på nettstedet til Læringsmiljøsenteret under temaet Klasseledelse, og deretter under menypunktet Klasseledelse i praksis. Det betyr at jeg legger vekt på at det å lese bøker hører til praksis for en lærer eller et kollegium. Nettopp det kan være kontroversielt i seg selv. Teksten min blir liggende som et eksempel på bøker en lærergruppe kan å ta opp i samarbeidstid, som tips til lesestoff og deling.

3.3 Kulturanalysen – hvordan ble tekstene mine mottatt?

Når grupper av mennesker, som her lærerne i norske skoler, har det til felles at de opplever pedagogikkboka som noe de hadde glede av mens de studerte, at hverdagen som lærer er for travel til å avsette tid til å lese pedagogikk, er det en virkelighet de opplever, den er reell for dem. De utgjør en kultur, på samme måte som forfatterne av pedagogikkboka utgjør en annen kultur. Forfatterne og forlagene mener at bøkene leses av studenter og lærere. Det jeg forsøker å gjøre i mine publiserte tekster er både å beskrive og forstå flere slike kulturer samtidig gjennom å skrive. Dette sier Hans Gullestrup i boken Kulturanalyse er ytterst komplekst (Gullestrup 2003). Han mener at en kulturanalyse er i gang når et interkulturelt samvær skjer, som det gjør gjennom samtalene, i bloggpostene som ifølge nettstatistikken leses, og i lesingen av artikkelen «Usynlig pedagogikk». Her kan de forskjellige gruppene møtes slik responsen under viser:

Noen reaksjoner har kommet fra forskjellige grupperinger:

Artikkelen jeg skrev, smått polemisk i *Bedre skole* nr. 1/2012 «På tide å lese», der jeg spekulerer på hvorfor ikke lærere leser, fikk i neste nummer av tidsskriftet svar fra en lærer. Jeg liker hennes innledning, det fikk meg til å føle at jeg hadde lyktes med å komme i dialog med teksten min:

«Jeg har akkurat lest *Bedre skole* nr. 1/2012. Det meste der angår meg som lærer. Særlig «På tide å lese» av Kirsti Tveitereid vakte min interesse og fikk meg til å ønske å gi et svar»

Kirsten M. Solberg svarer med å beskrive sin arbeidsdag fra klokka 08.00 til ca. klokka 21.00 hver dag samt helgearbeid som forberedelse til skolehverdagen. Hennes svar er med andre ord at lærere har ikke tid til å lese⁷. «Hvorfor vi lærere ikke leser» er hennes tittel og

⁷ Se vedlegg, hele innlegget gjengitt.

den er plassert under spalten «Debatt» i tidsskriftet. Det ble ingen videre debatt – men samme svar fra K. Solberg ble gjengitt i sin helhet og omtalt i Alfred Oftedahl Telhaugs bok *Kunsten å formidle* (2014: 108). Indirekte ble min artikkel tatt opp i denne boka og nevnt, og jeg synes det viser Bakhtins mening om at tekster er resultat av flerstemmig kommunikasjon og sosiale samspill (Bakhtin 1989). Jeg ga teksten fra meg, sendte den til tidsskriftet *Bedre skole*, læreren Solberg brukte den i sin reaksjon, og professor Telhaug kom også med i dialogen. Telhaug bruker dette innspillet til å appellere til at lærere bør få anledning til lese fagbøker innenfor arbeidstiden, fordi han mener at skolens kvalitet er bestemt av at lærerpersonalet og den enkelte lærer etterutdanner seg og holder seg oppdatert på faget pedagogikk. Med andre ord, han foreslår en løsning på det temaet jeg åpner opp for i artikkelen.

Artikkelen i nett-tidsskriftet *Tekstualitet* «Usynlig pedagogikk» ble lenket til av en kollega i en fagblogg og på Facebook, den fikk flere enn 4000 treff og «likes» og positive kommentarer, slike som: «viktig tema» og «dette var interessant lesning». Det hun gjorde var å sette artikkelen inn i en kontekst hvor hun vil fortelle at på vår arbeidsplass har mange skrevet bøker som en av flere måter å formidle egen forskning på⁸.

Essayet i boka *Rom for læring* ble omtalt spesielt i en anmeldelse i tidsskriftet *Spesialpedagogikk*. Der skriver anmelderen Arne Østli at boken er mønstergyldig oppbygd som fagbok, og han omtaler kapittelet i del 4 av boka slik:

«Det er også lagt vekt på det å sette seg inn i forskning og kunnskap som fører til læring, er av stor betydning for et vellykket resultat. I den sammenhengen er det fristende å trekke fram en artikkel av Kirsti Tveitereid som skriver interessant om å la seg inspirere av god faglitteratur og det å ta i bruk ny kunnskap. Hun trekker også fram flere bøker som etter hennes mening er gode eksempler på relevant faglitteratur.» (Østli 2014).

Denne omtalen leser jeg som et eksempel på ett av målene mine som er skrevet om i innledningskapittelet (s. 3), en reaksjon som: «*Dette har jeg ikke tenkt på før*».

Bloggpostene kan jeg se blir lest gjennom tilgangen til nettstatistikk, og de har en tallfestet leserskare og mange treff, beste resultat er 1045 personer som har vært inne på en bloggpost på en dag.

En av bloggpostene avstedkom et bidrag i et tidsskrift. «Er SFO en del av læringsmiljøet?»

⁸ <http://lillegarden.wordpress.com/2014/10/22/laererens-kilde-til-ny-kunnskap/>

ble trykket i en kontekst om SFO i tidsskriftet *Hjem og skole nr 3, 2013*. En i redaksjonen av dette trykte tidsskriftet tok kontakt og spurte om å få lage den om til et litt mer kritisk innspill i tidsskriftet, hvor hun ville trekke fram mer av det stoffet jeg i bloggposten hadde hyperlenket til, og tipset om, som lesestoff om hvor lite det forskes på det som foregår i skolefritidsordningen.

Men de fleste bloggpostene får ingen kommentarer til tross for at det er nettopp det det digitale oppmuntrer til. Det skal være lett å kommentere, og programmet oppfordrer leseren til å legge igjen en kommentar.

Fagboka i pedagogikk kan deles og drøftes blant kollegaer. Men først må bøkene gjøres kjent. Kultur for deling står sentralt i samtalen med ungdomsskolelæreren Jan. Her ligger et stort potensiale for boka.

4. Hva fant jeg ut om skrivefeltet – Pedagogikkboka

Pedagogikk handler om oppdragelse, undervisning og sosialisering i alle aldre (Imsen 2011:7), men pedagogikk er også et fag på lærerutdanningsinstitusjonene eller et fagstudium ved universitetene. Det er et nytt fag for studentene når de kommer inn i høyere utdanning, et fag ingen har møtt i tidligere skolegang, til tross for at de har vært elever i skolen og «blitt utsatt for» pedagogikk i minst 12 år. Pedagogikkboka og teoretiske tekster er viktige under utdannelsen, men som utøvende lærer enten i barnehage eller skole er pedagogikk det samme som praksis. Det forbindes med didaktikk og lærerarbeid. Det nye pedagogikkfaget i lærerutdanningen heter: Pedagogikk og elevkunnskap⁹. Det gis ut mange titler fra et stort antall forlag i pedagogikkfeltet som har læreren som målgruppe.

Pedagogikk er lærerens profesjonsfag.

4.1 Usynlig pedagogikk

Hvilke tekster skal de som møter barn og unge i sin daglige jobb lese? Læreryrket skal kjennetegnes av kritisk refleksjon, det er formulert i opplæringsloven og i dokumenter fra skolemyndighetene. Lærere må kjenne til ulike læringsteorier og ha et reflektert forhold til hvordan læring skjer på best mulig måte. Det kreves praksiserfaring, men også evnen til å integrere teoretisk kunnskap, altså pedagogisk teori, i praksis.

Er litteraturen relevant i deres daglige virke? Har de ønskelister til tema som de ønsker å lese om? Min problemstilling for masteroppgaven ble formulert slik :

⁹ Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen

Lærere sies å være en yrkesgruppe som holder seg lite oppdatert ved å lese ny forskning innen sitt fagfelt - pedagogikk. Hva kan det henge sammen med? Hva kjennetegner god faglitteraturen innen pedagogikk?

Lærere leser ikke pedagogikk. Det er en påstand med stor utbredelse i forskjellige miljø som samhandler med skolen – forleggere, andre lærere, bibliotekarer, lærerutdannere – alle har jeg hørt denne setningen fra. Jeg har skrevet og publisert selv under studiet for å se om forskjellige sjangre og forskjellige vinklinger på temaet kunne avstedkomme noen reaksjon fra lesere. Jeg ønsket å ha en dialog med lesere om temaet.

Formidling er ikke til pynt, men til nytte, en forfatter in persona kan være sin pedagogikkboks beste markedsfører, men også den verste. For at forfatteren som muntlig formidler skal vinne og berøre sitt publikum må han framstå som noe annet enn en referent. Han må vise seg fram solid og med brei kunnskap. Ikke alle har et formidlings-talent, noen skriver bedre enn de snakker, og omvendt. Alfred Oftedal Telhaug har gjennom et stort fagforfatterskap innen pedagogikken blant annet skrevet om formidling, skriftlig og muntlig, og han mener det å kunne skrive er en blanding av medfødt talent og ambisjoner:

«Med dette mener jeg for det ene å få sagt at formidlingen må forstås, om den skal forstås rett, som en kombinasjon av vitenskapelig og artistisk virksomhet. For det andre vil jeg advare mot en urealistisk optimisme som legger til grunn at vi alle kan bli dyktige til all form for formidlingsarbeid dersom vi bare får den nødvendige opplæring, stimulans og hjelp. Vi er i det minste nødt til å spørre om ikke formidlingsvirksomheten og dens kvalitet i større eller mindre grad også avhenger av utøverens talent, altså av den medfødte begavelsen for formidling i en eller annen forstand» (Telhaug 2013:49).

Forskningsmiljøene innen pedagogikk i Norge kan bruke langt mer kreativitet på å formidle gode artikler (Johansen 2012). Hvordan skal det skrives om vanskelige, og kanskje til og med kontroversielle problemstillinger, som er aktuelle i skoledebatten, og også generelt i samfunnsdebatten som f.eks. mobbing, diagnoser eller ikke diagnoser, sosial utjevning, inkludering eller ekskludering og andre problemstillinger rundt barn og unges oppvekst? Det skrives fagfelleverderte forskningsartikler artikler om dette, de leses av noen få. Og ofte domineres media av ytringer som ikke alltid er basert på kunnskap og solid fagkunnskap. I forskningsmeldingen «*Lange linjer – kunnskap gir muligheter*»(Meld.

St. 18(2012–2013)) sier regjeringen om forskningsformidling og bruk av forskningsbasert kunnskap i praksis:

«...Ny kunnskap må raskt fanges opp og integreres i utdanningene, i faglitteratur og i nasjonale faglige retningslinjer og veiledere» (kap. 6.4.2)

5. Avsluttende ord

Vi leser for å lære, forstå og utvikle oss videre. Men det er en sann tekstvrimmel som tilbys. Bøkene og tidsskriftene som er rettet mot skolen er både overveldende mange og flertydige. Men det er ikke slik lenger at bøkene som skrives om et fenomen er suverene, et tema kan belyses fra mange sider og behandles i mange bøker. Det må bety at vi står friere enn noen gang til å velge retning, men det gjør oss samtidig ansvarlige for valgene som tas. Det gjelder for den enkelte læreren ute blant elevene, og det gjelder for lederen av skolen som tar avgjørelser for hele skolens utvikling. Familieterapeuten Anne Kyong Sook Øfsti skriver at:

«Tekster er rom for å bli til i, og det skrives i alt fra tjukke avhandlinger, rapporter fagbøker, blogger, selvhjelpsbøker, fagartikler, fortellinger og ned til Twitter-meldinger på 140 tegn» (Øfsti 2013).

Jeg har gjennom fagbloggen og i noen av de publiserte tekstene ønsket å informere om at slike gode tekster innen fagfeltet pedagogikk finnes, klare for lesere. Når noen fagtekster virker slik at de som leser blir glade, oppstemte og stolte over å være lærere – da har teksten etterlatt seg en virkning som fagbokforfattere kan være fornøyd med. Men det er et mysterium. Hva er det med denne teksten? Fagbøker skal ha et entydig språk, fagbøkene skal ha logiske slutninger, fagbøker skal bruke begrep som er klargjorte og definerte. Sjangerblanding kan fungere i en sakprosa bok, på samme måte som i skjønnlitteraturen. Det kan få fram en rikere tekst innen pedagogikk. De siste årene har sakprosa fått mer oppmerksomhet i medias bokanmeldelser, det er blitt en mer respektert litterær sjanger. Og med det følger også kravet om høy kvalitet også til språk og form. Den handler om sak slik Tønnesson forklarer (Tønnesson 2003), innhold og kunnskap er vesentlig, samtidig som form og litterær kvalitet skal med. I pedagogikkbokvrimmelen finner en mye kunnskap og oppdatert forskning – på den andre siden kan en finne temaer innen pedagogikkfeltet behandlet uten at kvaliteten på sakprosaen synes å være sjekket nok fra forlaget. Dette er min påstand, og ønsket til forlagenes pedagogikkredaksjoner blir: vær tettere på for å finne

gode formidlere, og gi tilbakemeldinger på tekst.

Forskning formidles i fagartikler etter spesifikke sjangerkrav der oppbyggingen følger akademiske kriterier: Den skal gi teoretisk oversikt over et kunnskapsfelt, og vise til hull i denne kunnskapen. Presentasjonen går ofte etter IMRAD-modellen, med introduksjon og redegjørelse for metode, der datainnsamling, informanter og forskningsverktøy presenteres nøye. En slik artikkel avsluttes med konklusjoner, funn og diskusjon av behovet for videre forskning. «Vi må altså åpne de vitenskapelige tekstene våre for subjektets posisjon» skriver Ingebjørg Seip i boka *Fagskriving som dialog* (Seip, 2000:159). Og med det mener hun at nettopp det å vise seg fram som forfatter også i faglige vitenskapelige tekster formidler viktig viten og kunnskap. Studentene i fagsamtalen husker hverken forfatter eller titler på bøker de liker, og heller ikke læreren i ungdomsskolen har en bok eller en forfatter han vil anbefale. Kanskje fagboka i pedagogikk ville vært tjent med et kort fagintervju eller en samtale med forfatteren om skrivingen av nettopp denne boka. Det kunne være motiverende for en lærer å lese før hun tar fatt på selve fagstoffet. Det viser et menneske bak skriften, en som henvender seg til deg som leser. Forfatteren blir tydeligere.

Jeg har hatt som mål å løfte fram spørsmålet om tekster i fagbøkene i pedagogikk blir lest av praktikere, og om de oppleves som relevante for yrkesutøvelsen. Jeg tror nok etter å ha snakket med lesere, og lest fagstoff om tekst og språk gjennom studiet i faglitterær skriving at mange fagtekster i pedagogikk oppleves som stive, fremmedgjørende og unødvendig kompliserte, noen også altfor tunge språklig sett. Språket må berøre i større grad for lesere som er ute i praksis og leiter etter god faglitteratur. Tekster som ikke er skråsikre, og som er undrende og spørrende prioriteres ned i akademia. De lønner det seg ikke å skrive rett og slett.

Utfordringen til fagfeltet, og til forfatterne av pedagogikkboka blir: Hvordan kan dere gjøre stoffet mer tilgjengelig, lesbart og relevant for praktikere? Fagbokforfattere innen pedagogikk trenger å lære mer om det å skrive. Og om det å benytte ulike sjangre. Det er kulturelle konvensjoner i måten det skrives på. Gjennom sjangerutprøving i mine egne tekster fikk jeg merke at kulturelle konvensjoner gir muligheter, men også noen begrensninger.

Litteratur

Primærkilder:

Tveitereid, K. (2012). På tide å lese. Om å holde seg faglig oppdatert som lærer. *Bedre skole*, 1, 80 – 85.

Tveitereid, K. (2012). Gi oss leselyst! *Rom for læring; et magasin fra Statped om inkludering og opplæring*, 2, 26.

Tveitereid, K.(2013). Tror pedagogikkbokas forfatter at den skal leses av lærere? *Utdanning*, 6, 36-37.

Tveitereid, K. (2013) Formidling fryder – om å la seg inspirere av kunnskapskilder. I E.K.Vold (Red.), *Rom for læring: Læringsmiljø og pedagogisk analyse* (s. 188-197). Bergen: Fagbokforlaget.

Tveitereid, K. (2014). Usynlig pedagogikk. *Tekstualitet.no.*, 08.10. 2014. Hentet fra <http://www.tekstualitet.no/?p=1197>

Tveitereid,K. (2014). To bøker om klasseledelse. Anmeldelse. Læringsmiljøsenderets nettside. Hentet fra <http://laringsmiljosenteret.uis.no/klasseledelse/klasseledelse-i-praksis/>

Tveitereid, K (2012 -2014). 10 bloggposter. Fagblogger ved Læringsmiljøsenderet: Læringsmiljø i skole og barnehage og LP-modellen. Hentet fra <http://lillegarden.wordpress.com/> og <http://lpmodellen.wordpress.com/>

Referanser:

Andersen, M.M.(2008). *Skriveboka*. Oslo: Aschehoug forlag.

Andreassen, R. (2013). Grunnskolelæreres selvinitierte bruk av informasjonskilder for å søke spesialpedagogisk kunnskap. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2, 110 – 126.

Andreassen, Trond (2006). *Bok-Norge; En litteratursosiologisk oversikt*. Oslo: Universitetsforlaget

Askeland, N. & Maagerø, E.(2014). *Om å utfordre vanen; Samtaler om litterær sakprosa*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane* (omsett og med etterord av R. T.Slaattelid). Bergen: Ariadne Forlag.

Christiansen, A. (2010). *Kritikarboka; Om litteratur, journalistikk og kvalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Damsgaard, H.L. (2014). Språkets makt. *Spesialpedagogikk*, 2, 5 – 16.

- Farbrot, A.(2013). *Forskingskommunikasjon. Praktisk håndbok for forskere og kommunikasjonsrådgivere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Furu, Nina (2013). *Sjangerskriving i digitale kanaler*. Oslo:Cappelen Damm Akademisk.
- Gullestrup,H.(2003). *Kulturanalyse; En vej til tværkulturel forståelse*. København: Akademisk forlag.
- Guvå, G. & Hylander, I. (2005). *Grounded theory. Et teorigenererende forskningsperspektiv*. København: Hans Reitzels forlag.
- Grepstad, O. (1997). *Det litterære skattkammer. Sakprosaens teori og retorikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Grue, J.(2011). Kva er kritisk diskursanalyse? I T. Hitching, A.B.Nilsen & A.Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse* (s. 112-115). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Haas,G. (1982). Essayets særmerke og topoi. I O.Grepstad (Red.) *Essayet i Norge, 14 riss av ein tradisjon*.(s. 229-238) Oslo: Det norske Samlaget.
- Hagen, A.(2014). En bakgrunn for de uskrevne memoarer. Så sant som det er sagt. *Klassekampen* 9.12.2014:12-15.
- Halse, M. E. (2000). Skrivning som samtale og erkjennelse. I S. Lie & I. Thowsen (Red.). *Fagskriving som dialog* (s.89-105). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haug, P.(Red.) (2010). *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hellesnes, J. (1996). Livsvisdom eller autistisk innovasjonsfeber? Om nyskildring og sjølvskapning hos Kierkegaard og Rorty. *Nytt Norsk Tidsskrift* 3-4, 201-211.
- Jackson, I.(2011). *Sosiale medier. Hvordan ta over verden uten å gå ut av huset*. Oslo: Aschehoug.
- Jensen, K. (2008). *Profesjonslæring i endring (ProLearn)* Oslo: UiO, Pedagogisk forskningsinstitutt, Senter for profesjonsstudier.
- Johansen, A. (Red.). *Kunnskapens språk; skrivearbeid som forskningsmetode*. Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Johnsen, E.B. (1999). *Lærebokkunnskap: Innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehoug
- Jensen, K.(2008). *Profesjonslæring i endring (ProLearn)*. Oslo: UiO, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Junge, J. (2012). Kjennetegn ved læreres kollegasamtaler, og betydningen av disse for læringspotensialet i samtalene. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5, 373-386.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Lie, S. & Thowsen, I. (Red.) (2000). *Fagskriving som dialog*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lothe J., Refsum, C. & Solberg, U. (2007). *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Oslo, Kunnskapsforlaget
- Meld. St. 18(2012–2013)(2013). *Lange linjer – kunnskap gir muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-18-20122013.html?id=716040>
- Miller, C. (1984). Genre som sosial handling. (Til norsk ved Kjell Lars Berge, *Rhetorica Scandinavica*, 18 (2001). Hentet fra <http://www.itu.dk/people/annehvejsel/DDRT/Miller2.pdf>
- Mørkeseth, E.I. (2012). Læringskultur i barnehagen i møtet mellom ”folkelig” oppdragelseskultur og førskolelærernes fagkultur. I T. Vist & M. Alvestad (Red.). *Læringskulturer i barnehagen*.(s.20-43). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Seip, Ingebjørg (2000). Er det mulig å skrive teori på en ny måte? I S. Lie & I.Thowsen (Red.). *Fagskriving som dialog* (s.153 – 174). Oslo: Gyldendal
- Skarpenes,O. (2011). Læreren - kunnskapen og moralen. *Nordic Studies in Education*, 31, 287-299.
- Skaalvik , E. & Skaalvik, S.(2009). En paradoksal kombinasjon. Trivsel, stress og utmattelse blant lærere. *Bedre skole*, 1, 30-37.
- Solberg, K. (2012). Hvorfor vi lærere ikke leser. *Bedre skole*, 2,89.
- Telhaug, A.O. (2013). *Kunsten å formidle*. Trondheim: Akademika forlag.
- Tønnesson, J.B. (2008). *Hva er sakprosa?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Øfsti, A. K. S. (2013). Å lese etter teksten; Om teksters betydning for terapeutisk praksis, om å være leser og skriver av tekster om terapi, trøst og forandring. *Fokus på familien*, 1, 5-18.
- Østli, A. (2014). Rom for læring. *Spesialpedagogikk*, 5, 58-59.

DEL II PUBLISERTE TEKSTER

Pedagogikkbokas møte med den praktiserende lærer

Forord

Når samlingen av tekstene til denne masteroppgaven er gjort, står det igjen å takke de som har publisert de – tidsskriftene Bedre Skole, Utdanning, StatpedMagasinet, nettstedene Wordpress og Universitetet i Stavanger, Læringsmiljøsenteret, og ikke minst Fagbokforlaget for bokkapittelpubliseringen. Disse representerer alle arenaer for lesing av fagstoff for skolen, og er viktige kanaler for arbeid med kunnskap og demokrati og fri ytring.

Takk også til arbeidsplassen min og kollegaer for en konstant iver etter å finne ny og relevant litteratur til oppgaven med å utvikle gode barnehager og skoler i Norge. Det er gjennom spørsmålene fra kollegaer jeg klarer å følge med i det store mangfoldet av faglitteratur innenfor pedagogikk. Spørsmålene om det ene og det andre stimulerer til innsats! Til innsats for å lese mer, og til innsats for å skrive mer.

Kirsti Tveitereid

1. TEKSTER PÅ TRYKK

*«...Likevel meiner eg at ein bør ta vare på sjølve kjernen i det gamle stilidealet, som heng saman med at den vitskapelege diskursen pr. definisjon må vera ein **sakleg** diskurs. Dette kravet treng ikkje vera uforeinleg med ønsket om å gi sin eigen tekst eit personleg preg, ei eiga «stemme» eller meir generelt ei form som kommuniserer.»*

(Atle Kittang i Fagskriving som dialog, s. 51)



Illustrasjon: © Claude Tejel/Prota

På tide å lese

Om å holde seg faglig oppdatert som lærer

■ AV KIRSTI TVEITEREID

Lærerne er den yrkesgruppen som stoler minst på ny forskning innen sitt fagfelt, ifølge en stortingsmelding. Men lærere er også blant dem som rapporterer om størst behov for faglig oppdatering, ifølge den samme meldingen. Har vi å gjøre med et paradoks? Det er vanskelig å tenke seg faglig oppdatering uten lesing av ny forskning.

For å kunne diskutere og planlegge sammen med kolleger og andre på et profesjonelt fagspråk, må en lese faglitteratur. Det er det beste argumentet for å lese sakprosa og ny forskningslitteratur om skolen. Det krever relevante og gode sakprosa-bøker i pedagogikk.

Innen medisin er det en anerkjent sannhet at

om du skal holde deg à jour med ny forskning innen faget, må du lese aktuell litteratur, det er ingen tvil om nettopp det. En undersøkelse blant leger gjennom 15 år viser at en allmennpraktiserende lege bruker 3-4 timer hver uke på faglig lesing (Tønnesson 2008 s. 86).

Lærere holder seg ikke oppdatert og leser

På tide å lese; Om å holde seg faglig oppdatert som lærer

Publisert i Bedre skole nr. 1,2012.

Lærere er den yrkesgruppen som stoler minst på ny forskning innen sitt fagfelt ifølge St. meld. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen. Men lærere er også blant gruppen arbeidstakere som rapporterer om størst behov for faglig oppdatering ifølge samme melding. Har vi å gjøre med et paradoks? Det er vanskelig å tenke seg faglig oppdatering uten lesing av ny forskning.

For å kunne diskutere og planlegge sammen med kolleger og andre på et profesjonelt fagspråk må en lese faglitteratur. Det er det beste argumentet for å lese sakprosa og ny forskningslitteratur om skolen. Det krever relevante og gode sakprosa-bøker i pedagogikk.

Innen medisin er det en anerkjent sannhet at om du skal holde deg à jour med ny forskning innen faget må du lese aktuell litteratur, det er ingen tvil om nettopp det. En undersøkelse blant leger gjennom 15 år viser at en almenpraktiserende lege bruker 3-4 timer hver uke på faglig lesing (Tønnesson 2008 s. 86)

Lærere holder seg ikke oppdatert, leser ugjerne ny faglitteratur, men ønsker seg faglig oppdatering. Dette er en påstand. Men det sies i noen sammenhenger, og nå har det også stått i en melding til Stortinget. På side 42 og på side 39 i Stortingsmelding nr 31(2007-2008) Kvalitet i skolen, står disse selvmotsigende utsagnene. Er det den nye pedagogiske faglitteraturen som er for hverdagslig eller er den for fjern fra skolens hverdag? Det stilles høye krav til god forskningsformidling, og forskningen bør framstå som relevant. Kanskje forskningsmiljøene ikke er gode nok til å videreformidle kunnskap fordi de har en for dårlig forståelse for hvor kompleks skolehverdagen virkelig er. Forskningsprosjekt gjennomføres under gjennomkontrollerte forhold. Når lærerne ikke klarer å gjennomføre i praksis det forskeren klarte, kan forskningslitteraturen lett distansere seg fra skolehverdagen sett fra læreres ståsted.

Læreren som lesemodell for elevene

Lærere tar elevene med på skolebiblioteket, ønsker seg forfatterbesøk for å få opp leseglede. Lærebøkene i norsk er spekket med ideer til leseøvelser og lesetrening. PISA-resultatene gjør alle norske lærere oppmerksomme på at leseferdighetene kunne vært mye

bedre. Medisinen er klar – alle må lese mer! Alle slags tekster. Lesing betyr ikke bare lesing av skjønnlitterære tekster. Guttene må lese i særdeleshet! Dette vet alle lærere, det er et press alle lærere har over seg – men hva med egen leseferdighet eller entusiasme overfor det skrevne ord?

Skal du lede en klasse og ivre for mer lesing, må du selv vite og ha erfart at det er læring i å reflektere over en nylest tekst sammen med andre, det gir støtte til arbeidet. Det gir deg et fagspråk. Det gir videre horisont og bedre begrep om verden. Dette vet vi gjelder lesetrening for elevene og lesing i skolen. Og det samme vil også gjelde for læreres lesing av nytt innen faget pedagogikk og om skoleutvikling generelt.

Spør en skolebibliotekar som møter de forskjellige klassene på biblioteket – hun merker lett hvilke klasser som har en lesende lærer. Kultur for lesing er barometer, det ligger i lufta.

“Fra lesing til skriving” er skriveforskeren Stephen Krashens credo. Han har foretatt studier hos elever knyttet til skriving gjennom flere tiår (Hertzberg 2001), og konkluderer med at frivillig, lystbetont lesning er den viktigste faktoren for utviklingen av skriveferdigheten. Og med det også motivasjonen for å lære i forskjellige fag. De fleste lærere skriver ikke mye om sin utøvelse av yrket. Den pedagogiske faglitteraturen er sjelden skrevet av utøvende pedagoger i grunn- og videregående skole.

Førskolelærere leser mer enn grunnskolelæreren

Lærere skal lære sine elever å lese, bli glade i å lese, være modeller for lesegledden. At det er forskjell på yrkesgruppene førskolelæreres og allmennlæreres faglesing er en fornemmelse jeg har etter mange års arbeid i et pedagogisk fagbibliotek og som veileder i ny sakprosa på feltet. Mens faglitteratur for barnehage etterspørres, står fagbøkene for skolen ganske stille i hyllene med mindre de blir aktivt formidlet. Det er en subjektiv og lite vitenskapelig basert meningsytring, men allikevel noe jeg legger merke til som en betydelig forskjell. Fornemmelsen burde undersøkes.

Lærebøker blir mye brukt i skolen, men får liten oppmerksomhet i forskning og i media, og vi vet at lærere bruker liten tid på å lese fagtekster sammen med elever (Maagerø og Skjelbred 2008). Det kan ha sammenheng med at læreren selv ikke leser sakprosa innen sitt fag. Og med fag mener jeg først og fremst profesjonsfaget pedagogikk. Det at lærere

ikke leser faglitteratur kan ha blitt en myte, jeg har møtt mange som hevder det. Forlagsfolk sier det, bibliotekarer sier det og bokhandlere sier det. Er det basert på noe vi faktisk vet?

Media skriver ofte om skolen ut fra et katastrofeblikk. Det gjør ikke saken bedre. Lærere kommer i forsvarsposisjon når medias blikk rettes mot det som ikke fungerer. Og skolenyheter er ofte preget av negativitet: ”Mobbing øker”, ”resultatene er dårligere enn land vi kan sammenligne oss med”, ”bråk og uro i skolen” er bare en liten smakebit fra en tilfeldig dags overskrifter i avisene. Lærere svarer på slik kritikk med at skolen skal undervise om alt som er av utfordringer i samfunnet, skolen blir hele tiden utpekt som ansvarlig for problemene, både at problemene oppstår og for at de skal løses. Tiden strekker ikke til, oppgavene er for mange.

Når de gode historiene fra skolen formidles er det på den andre siden alltid med fokus på den overmenneskelig gode læreren, på de nye og fine skolebygningene, på det fantastiske samarbeidet mellom skole og hjem på akkurat den skolen, i den kommunen med den gode økonomien osv osv.

Svar fra lærerne på kritikk i media blir ofte en forsvarstale. Ofte vises en taus fagkultur (Kjeldsen 2006). Det vil si en kultur som rommer de verdiene, språklige uttrykksformene og kulturelle ritualene som pedagogikkfaget har, men som ikke settes ord på ut til det allmenne publikum. Vi som leser kritikken eller skoleoppslagene ønsker lærere som kan argumentere og begrunne lærerprofesjonen.

Få i gang lysten til å lese i faglitteratur

Fagbøkene og forskningen som utgis i dag er for lite opptatt av elevene. De er kanskje for lite opptatt av elevenes indre liv, etiske forpliktelser, vilje og smerte, drømmer, slit og lykke. Det er svulstige ord, men en gjennomgang av forskningsrapporter som seinere blir til fagartikler i pedagogiske tidsskrift, og i siste instans til fagbøker, gir meg den følelsen. Det skrives mest om kunnskapsskolen, om fakta og ferdigheter, om ledelseskompetanse, samarbeid og klassestørrelse. Det er noe grått over dagens fagbokproduksjon i pedagogikk. Lærere vil kjenne igjen elevene og klasserommet, det er derfor de har valgt yrket. Fagbøkene i pedagogikk og forskningslitteraturen om skole må i større grad treffe lærernes syn på seg selv som kunnskapspersoner.

Lærere har selv en verktøykasse med metoder for å øke leselyst overfor elevene, som de kunne anvende for sin egen faglesing. Å få tak på tenkningen sin, reflektere og analysere er hele poenget med faglesing. Tanker får betydning. Det finnes alltid en person i lærerkollegiet som er mer opptatt av ny faglitteratur eller litteratur i sin alminnelighet. Rådet blir: pass godt på den personen, hun kan bli motoren i en pedagogisk samtalegruppe. Litteraturen behøves for å holde den pedagogiske debatten levende.

”Læreren som leselærer” er navnet på et prosjekt ved Høgskolen i Vestfold. Der ser forskerne på hvordan lærerne legger leseundervisningen til rette i andre fag enn norskundervisningen, med andre ord, lærerne underviser i det å lese fagtekster. Kan erfaringer herfra overføres til hvordan lærere selv kan bli gode sakprosalesere?

En engasjert leser, leser av lyst. En av grunnene til lesevegring fant forskeren og læreren Jeffrey D. Wilhelm ut da han forsket på motvillige unge lesere (Hennig 2010), var at den dominerende måten å studere tekster på i skolen var nitidig nærlesing. Skolen vektla analyser av strukturer og virkemidler. Skolens leseopplæring har i lang tid vært preget av at alt utenfor teksten er uvesentlig. I litteraturvitenskaplige termer kalles dette nykritikken. Men hva med faglitterær lesing? Fagtekster skal leses. Det snakkes for lite om å skape sin egen mening eller å finne fram til mening i en fagtekst.

Konklusjonen til Wilhelm var at engasjerte lesere leser av lyst som karakteriseres av en intens innlevelse og visualisering, og en nysgjerrig refleksjon over både litteraturens natur og leserens egen natur og situasjon.

I et intervju med en pensjonert lærer sier hun om sitt virke at det viktigste hun gjorde var å ...”kaste lys, være en gledesspreder, skape liv og festivitas, Jeg forsøkte å få barna til å tro på seg selv, ha det moro, få livsmot” (Kari Beichmann Hovden i *Utdanning* nr. 15, 2011) Hun er læreren som Jan Kjærstad framhever som sin beste lærer.

«Pedagogikkforelesningene? – nei de har vi liten nytte av»

Pedagogikk handler om praksis. Samtidig er pedagogikk teoretisk perspektiverte beskrivelser av skolevirkeligheten. Noen av lærerne jeg har spurt sier at de leste nok pedagogikk på lærerutdanningen, den har ikke så stor relevans når de kommer ut i skolen mener de. Det er ute i praksis de virkelig lærer noe.

Kunnskapsløftet har som sentral idé å vektlegge 5 grunnleggende ferdigheter i alle fag: Å uttrykke seg muntlig, skriftlig, lese, regne og bruke digitale verktøy. I de aller fleste fag vil denne utviklingen skje gjennom bruk av sakprosa. Alle de grunnleggende ferdighetene styrker behovet for å lese sakprosa. Det nye læreplankravet innebærer at det skal arbeides med tekster i alle fag. Dette krever en svært bevisst holdning til lesing og tekstkunnskap både hos norsklærer, samfunnsfagslærer, naturfaglærer og RLE-lærer. Kunnskapen kommer ikke av seg selv (Tønnesson 2008).

Å kunne lese og å ville lese er en nøkkel til verden, ettersom en stor del av verden kommer gjennom skrift og tekster i en eller annen form. Lese fag – holde seg oppdatert på forskning innen pedagogikk og didaktikk må forventes, men hvilke bøker skal velges – veiledning trengs! Denne typen sakprosa anmeldes og omtales sjelden. I perioden 2009-2010 kom det ut 399 nye titler i kategorien pedagogisk faglitteratur i følge Norsk Bokfortegnelse¹⁰. Disse bøkene er ikke bare skrevet for målgruppen studenter i pedagogikk, og lærerutdannere. De er også skrevet for lærere i arbeid ute i skolen. Men hvis bøkene ikke frister hva skal vi gjøre for å få det til?

Gjennom lærerutdanningen er det mange studenter som synes det blir for mye teori og for lite henvisning til praksis. Eksempler på norske skoleforskere som diskuterer pedagogikkens vitenskapelige posisjon er mange – Lars Løvlie har skrevet om at faget har problem med å finne seg selv, Alfred Telhaug skriver om pedagogikk og vitenskap, Peder Haug diskuterer norsk lærerutdanning og det akademiske idealet (Skarpenes 2011). Dagens lærerutdanning er i ferd med å bli mer forskningsrettet enn den var tidligere. NOKUT som skal holde øye med kvaliteten i høyere utdanning skrev i en evaluering fra 2006 at allmennlærerstudentene i liten grad møter relevant forskning i sine faglige studier (NOKUT 2006). De har heller ikke kjennskap til pågående prosjekter ved egen lærerutdanningsinstitusjon. Som student har ikke ny forskning blitt opplevd som relevant.

Forskerne på sin side sier at en kunnskapsbasert undervisningspraksis forutsetter stor tilgang på ny forskning. Ellers kan ikke lærere velge strategier og metoder og samtidig forstå hensikten. Undersøkelsen jeg viste til i starten på artikkelen om at lærere mener de kan være gode lærere uten å følge med på forskningen innen eget undervisningsemne eller uten å nyttiggjøre seg av resultater fra pedagogisk forskning, baserer seg på en undersøkelse fra Gallup i 2008. I den samme gallupundersøkelsen sier lærerne at vitenskap

¹⁰ <http://www.nb.no/baser/norbok/>

og forskning er for abstrakt til å passe inn i skolens arbeidsmetoder, og at pedagogisk forskning for sjelden behandler spørsmål som er viktige for læreres daglige virke. Dette til tross for at de står overfor svært komplekse problemstillinger i det daglige.

Ville det ikke være fornuftig på bakgrunn av denne undersøkelsen å se nærmere på tilgangen til forskning og faglitteratur? Kanskje det er dårlig tilgang til kunnskapsressurser som er grunnen. Skolenes lærerbibliotek bør være utstyrt med aktuell faglitteratur. Resultatene av en undersøkelse viste at lærernes egen læring først og fremst er basert på personlige erfaringer, arbeid med skolefaget og erfaringsutveksling med kolleger på arbeidsplassen (Jensen 2007). Slik læring er vel ikke et ukjent fenomen i andre profesjoner heller. Kontakt og tettere relasjoner mellom skoler og forskere og andre kunnskapsmiljø vil jeg foreslå som en helt klar mulighet for forståelse. Jeg mener vi har å gjøre med et tabuområde her. Det virker som det ikke er lov å si at lærere bør lese faglitteratur og at de må holde seg oppdatert på forskning innen pedagogikk. Når legene leser fag for å holde seg ajour 3-4 timer i uka, må det være lov å si at lærerne **må** holde seg oppdatert i sitt profesjonsfag. De har i oppgave å lære barn og unge lærelyst, og å gi livsmot, som Jan Kjærstads lærer hadde som hovedmotiv for lærergjeringen.

Hva er det med skolekulturen som ikke etterspør faglige begrunnelser? Begrunnelser som kunne bli en kilde til faglesing. Hva er det med ny forskning innen pedagogikk? Det er en utfordring å formidle resultater av forskning på en slik måte at brukerne kan se relevansen av forskningsresultatene, og ikke minst nyttiggjøre seg dem i sin egen praksis, og i sin egen refleksjon sammen med kollegaer.

Referanser:

Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans; Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. *Rhetorica Scandinavica*, 18, 92 – 105.

Jensen, K. (2007). ProLearn; Profesjonslæring i endring. Resultatframstilling 2007. Hentet fra http://www.pfi.uio.no/prolearn/docs/prolearn_resultat_2007.pdf

Kjeldsen, J.E.(2006). Tilbakemelding på tekst. O. *Dysthe & A. Samara(Ed.)*. *Forskningsveiledning på master og doktorgradsnivå*. Oslo: Abstrakt forlag.

Maagerø, E og Skjelbred, D. (2008). Arbeidsplaner, oppgaver, læreplaner og lærebøker. *Utdanning*. 30.4. 2008.

NOKUT (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006*. Del 1: Hovedrapport. Rapport fra ekstern komite. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.

Skarpenes, O. (2011). Læreren – kunnskapen og moralen. *Nordic Studies in Education*, 31, 287-299.

TNS Gallup (2008). *Lærere og forskning*. Resultater fra en undersøkelse blant lærere i grunn- og videregående skole. Oslo.

Tønnesson, J. L. (2008). *Hva er sakprosa*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Tror pedagogikkbokas forfatter at den skal leses av lærere?



● **Kirsti Tveitereid**
Seniorrådgiver ved
Nasjonalt senter for
læringsmiljø og atferds-
forskning

FOTO TOMRIS

Lærere er den yrkesgruppen som stoler minst på ny forskning. Hvem skal bestemme mest i utviklingen av fagområdene?

«Vi i barnehage- og utdanningsavdelingen hos Fylkesmannen jobber med å bli bedre til å bruke forskning i vårt arbeid. Vi trenger derfor en foredragsholder som kan lære oss noe om hvor en finner forskningsresultater, for eksempel gode nettsteder. Og hva skal vi anbefale å lese? Overskriften er: Innhentning og bruk av forskningsresultater. Men aller viktigst er å formidle noe om hva vi kan lese ut av resultatene og særlig hva vi ikke kan lese ut.»

Denne e-posten kom i postkassen min på jobben. Jeg begynte å fundere over oppdraget.

Forskning når ikke ut til fagfeltet

Interessen for forskning øker i befolkningen, forskningsinstitusjonen Nifu kartlegger dette i sin halvårlege spørreundersøkelse. Men spørreundersøkelsen til TNS Gallup fra 2008 «Lærere og forskning» viste at lærere er den yrkesgruppen som stoler minst på ny forskning. Lærerne begrunner det med at vitenskap og forskning er for abstrakt til å passe inn i skolens arbeid.

«Vi i barnehage- og utdanningsavdelingen jobber med å bli bedre til å bruke forskning i vårt arbeid». Fagfeltet er barnehagens og skolens fagfelt, og forskningskunnskapen det spørres etter er innenfor pedagogikk, men også tilgrensende fag som psykologi, sosiologi og andre.

Lærere oppgir selv i undersøkelsen fra 2008 at de ikke fester lit til ny forskning om skolen, og de lærerne som begynner å forske selv etter endt utdanning, blir ofte værende i akademien – dermed kommer heller ikke denne forskningen praksisfeltet til gode.

Svar på hvorfor ny forskning ikke når ut, kommer i mange varianter. Det pedagogiske forskningsmiljøet forsøker seg på forklaringer, og ute i praksis og i lærernes fagtidsskrift høres argumenter og begrunnelser. Kunnskapsministeren går i spissen for å finne ut hva årsaken kan være, departementet er en betydningsfull bestiller

av forskning. Ofte er det sterke føringar på den viten man ønsker å skaffe til veie. Både foreldre og lærere påvirker oppdragelse og undervisning gjennom sin daglige praksis, og samtidig gjør også pedagogiske teoretikere det samme gjennom forskning og forfatterskap. Hvem skal bestemme mest i utviklingen av fagområdet? Forskningen og teorien, myndighetene som styrer eller den utøvende praktikerne? Jeg tror det må være en dynamikk mellom alle tre.

Les for å lære

Jeg skrev en artikkel i tidsskriftet Bedre Skole om det forunderlige i at så mye faglitteratur om skole og læring skrives, og det faktisk at så lite av litteraturen og forskningen gjøres kjent, eller er kjent, utenfor utdanningsstedene. Fagartikkelen min hadde følgende tittel: «På tide å lese. Om å holde seg faglig oppdatert som lærer.» En lærer i ungdomsskolen svarte i neste nummer av tidsskriftet med innlegget: «Hvorfor vi lærere ikke leser.» Svaret hennes var kort og godt: Vi lærere har ikke tid til å lese pedagogisk faglitteratur. Tid er mangelvare i en travelt skolehverdag! Redaktøren hadde på forhånd sagt at det ville komme reaksjoner. Det kom bare én.

Tenker andre profesjoner på samme måte? Leger, advokater, skuespillere, ingeniører, psykologer? Hva skjer om en ikke følger med på og diskuterer med kollegaer ny kunnskap i fagfeltet sitt i en tid der ny innsikt, ny forskning fra nasjonale og internasjonale kilder har til hensikt å skape god utvikling og forbedringer for både den enkelte og for samfunnet?

For mange forskere handler forskningsformidling om publisering i vitenskapelige tidsskrifter, helst internasjonale. Det er et produksjonskrav og et press fordi det skaffer universitetet, høyskolen eller institusjonen penger, og ikke minst anerkjennelse, heder og ære.

Mange forskere er i tillegg skeptiske til økt dialog mellom journalister og forskere. I Nytt Norsk Tidsskrift nummer 3/2012 holder medieprofessor Lars Nyre i debattinnlegget «Journalister koloniserer universitetet» en forsvarstale for at forskere bør holde seg unna journalister.

Ja, forskningens natur er saktegående, detaljrik og direkte – mens mediernes formidling er rask, indirekte og nødvendigvis må bli mer i overfla-

Tror forfatteren av pedagogikkboka at den skal leses av lærere?

Publisert i *Utdanning*, nr. 6, 2013.

«Vi i Barnehage- og utdanningsavdelingen hos Fylkesmannen jobber med å bli bedre til å bruke forskning i vårt arbeid. Vi trenger derfor en foredragsholder som kan lære oss noe om hvor en finner forskningsresultater, for eksempel gode nettsteder. Og hva skal vi anbefale å lese? Overskriften er: Innhenting og bruk av forskningsresultater. Men aller viktigst er å formidle noe om hva vi kan lese ut av resultatene og særlig hva vi ikke kan lese ut»

Denne eposten kom i postkassen min på jobben. Jeg begynte å fundere over oppdraget.

Forskning når ikke ut til fagfeltet

Interessen for forskning øker i befolkningen, forskningsinstitusjonen NIFU kartlegger dette i sin halvårslige spørreundersøkelse. Men spørreundersøkelsen til TNS Gallup fra 2008 «*Lærere og forskning*» viste at lærere er den yrkesgruppen som stoler minst på ny forskning. Lærerne begrunner det med at vitenskap og forskning er for abstrakt til å passe inn i skolens arbeid.

«Vi i barnehage- og utdanningsavdelingen jobber med å bli bedre til å bruke forskning i vårt arbeid». Fagfeltet er barnehagens og skolens fagfelt, og forskningskunnskapen det spørres etter er innenfor pedagogikk, men også tilgrensende fag som psykologi, sosiologi og andre.

Lærere oppgir selv i undersøkelsen fra 2008 at de ikke fester lit til ny forskning om skolen, og de lærerne som begynner å forske selv etter endt utdanning, blir ofte værende i *akademia* – dermed kommer heller ikke denne forskningen praksisfeltet til gode.

Svar på hvorfor ny forskning ikke når ut kommer i mange varianter. Det pedagogiske forskningsmiljøet forsøker seg på forklaringer, og ute i praksis og i lærernes fagtidsskrift høres argumenter og begrunnelser. Kunnskapsministeren går i spissen for å finne ut hva årsaken kan være, departementet er en betydningsfull bestiller av forskning. Ofte er det sterke føringer på den viten man ønsker å skaffe til veie. Både foreldre og lærere påvirker oppdragelse og undervisning gjennom sin daglige praksis, og samtidig gjør også

pedagogiske teoretikere det samme gjennom forskning og forfatterskap. Hvem skal bestemme mest i utviklingen av fagområdet? Forskningen og teorien, myndighetene som styrer eller den utøvende praktikerne? Jeg tror det må være en dynamikk mellom alle tre.

Lese for å lære

Jeg skrev en artikkel i tidsskriftet *Bedre Skole* om det forunderlige i at så mye faglitteratur om skole og læring skrives, og det faktum at så lite av litteraturen og forskningen gjøres kjent, eller er kjent, utenfor utdanningsstedene. Fagartikkelen min hadde flg. tittel: «På tide å lese». Om å holde seg faglig oppdatert som lærer. En lærer i ungdomsskolen svarte i neste nr. av tidsskriftet med innlegget: «Hvorfor vi lærere ikke leser». Svaret hennes var kort og godt: Vi lærere har ikke tid til å lese pedagogisk faglitteratur. Tid er mangelvare i en travel skolehverdag! Redaktøren hadde på forhånd sagt at det ville komme reaksjoner. Det kom bare en.

Tenker andre profesjoner på samme måte? Leger, advokater, skuespillere, ingeniører, psykologer? Hva skjer om en ikke holder følge med, og diskuterer med kollegaer ny kunnskap i fagfeltet sitt i en tid der ny innsikt, ny forskning fra nasjonale og internasjonale kilder har til hensikt å skape god utvikling og forbedringer for både den enkelte og for samfunnet?

For mange forskere handler forskningsformidling om publisering i vitenskapelige tidsskrifter, helst internasjonale. Det er et produksjonskrav og et press fordi det skaffer universitetet/høgskolen eller institusjonen penger og ikke minst anerkjennelse, heder og ære.

Mange forskere er i tillegg skeptiske til økt dialog mellom journalister og forskere. I *Nytt Norsk Tidsskrift* nr. 3/2012 holder medieprofessor Lars Nyre i debattinnlegget «Journalister koloniserer universitetet», en forsvarstale for standpunktet: Forskere bør holde seg unna journalister.

Ja, forskningens natur er saktegående, detaljrik og direkte - mens medienes formidling er rask, indirekte og må nødvendigvis bli mer i overflaten. Men når det gjelder formidling av forskningen mener jeg at det ikke er en sannhet at journalister eller andre skriveføre skriver overflatisk, mens forskeren er den eneste som kan formidle forskningsresultatene til omverdenen.

Forskningsformidling skal gjøre forskningsresultater relevante

Jeg er ikke forsker, jeg er ikke journalist. Jeg er bibliotekar og kulturviter som arbeider med fag- og forskningsformidling innen pedagogikk. I mer enn 25 år har jeg formidlet pedagogikkboka til lærere. Jeg har møtt mange lærere som er nysgjerrige på nye fagbøker i pedagogikk, men også det motsatte. Å forsøke å selge inn fagbokforfatternes mange bidrag er ikke alltid vellykket. Og noen ganger har jeg tenkt: Tror forfatteren av pedagogikkboka at den skal leses av lærere?

Ofte blir teori stående som uåpna pakker skriver Aslaug Nyrnes i artikkelen Kunnskapstopologi (2012). Det gir et veldig eksakt bilde på det jeg tror vi har å gjøre med når en av de mange pedagogikkbøkene som utgis ankommer bibliotekene og personalrommene på skoler. Det gjelder å pakke opp, men det er ikke bare leseren av boka som har ansvaret for utpakkingen. Vel så viktig er det at forskeren eller fagbokforfatteren treffer sin leser med budskapet.

Mange spørsmål om formidling av fag

Vi har altså kunnskap om at lærere leser lite pedagogisk forskning. Men vi har lite kunnskap om hvorfor de ikke leser. Lærere anser kolleger for å være sine viktigste kunnskapskilder (Jensen 2008). Hva som kjennetegner samtaler om elever og undervisning er et interessant tema, June Junge har nettopp disputert med doktorgradsavhandlingen Læreres kollegasamtaler – et rom for læring? (2013), og hun framhever at lærere støtter hverandre, de er personlige og beskriver opplevelser i arbeidet. Det gjør at det de sier er vanskelig å utfordre. Hun gir oss kunnskap om disse samtalene og hvilken betydning særtrekkene ved disse kan ha for læring. Kan læreren i sin utdanning kanskje fått for liten mulighet til å reflektere over teorier innen pedagogikk, slik at teori i møte med læreryrket oppleves som ganske unyttig?

Anvendelse av teori og faglitteratur kan bidra til å framstille flere alternative forklaringer på for eksempel elevers oppførsel og reaksjoner. Erling Lars Dale hevdet at et mindre personlig og hverdagslig språk etablert gjennom lesing av litteratur, kan gi samtaler mellom lærere et større læringspotensial (Dale 1993). Så kanskje gode, kunnskapsrike kollegasamtaler kan være stedet å begynne?

Jeg synes oppdraget fra Fylkesmannen er en jobb å ta på alvor. Nysgjerrighet fra fagfeltet selv må være et godt utgangspunkt for å sette seg inn i ny faglitteratur.

Referanser

Dale, E. L.(1993). *Den profesjonelle skole*. Oslo: Gyldendal.

Jensen, K. (2008). *Pro Learn; Profesjonslæring i endring. Kunnskap, utdanning og læring* – KUL. Oslo: Norsk Forskningsråd.

Junge, J. (2013). *Læreres kollegasamtaler – et rom for læring?* (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger.

Nyre, L. (2012). Journalister koloniserer universitetet. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 3, 329-336.

Nyrnes, A. (2012). Kunnskapstopologi I: Johansen, A.(Red.). *Kunnskapens språk; Skrivearbeid som forskningsmetode*. (s. 31-64). Oslo: Scandinavian Academic Press.

TNS Gallup (2008). *Lærere og forskning - resultater fra en undersøkelse blant lærere i grunn- og videregående skole*. Oslo.

Tveitereid, Kirsti (2012): På tide å lese. *Bedre skole*. 1, 80 – 84.



[SKRÅBLIKK]

Illustrasjon: iStockphoto/InnaBodrova

Gi oss leselyst!



Kjersti Tveitereid, fagbibliotekar og kulturviter, er ansatt ved Lillegården kompetansesenter.

...var overskriften i lørdagsnummerets Si;D i Aftenposten. 16-årige Farhat Fazli skriver oppfordringen til oss voksne. Hun mener alle kan bli glade i å lese. «Vi unge blir møtt av mange tunge og kjedelige bøker, som fremstår som fargeløst lesestoff». Hun mener utfordringen ligger i å finne de riktige bøkene.

Alle burde lese Si;D-sidene i Aftenposten, sier jeg, eller lese unge menneskers leserinnlegg. Det ene klokere enn det andre.

Forholdet mellom teori og praksis har interessert meg fra mitt første møte med akademia på begynnelsen av 70-tallet. Må det være en motsetning mellom teori og praksis? Gode gamle John Dewey mente at kunnskap er en eneste lang kontinuitet. Noen yrkesgrupper oppfatter teori og bøker som en plage, og på den andre siden - nordmenn og - kvinner regnes som et lesende folkferd.

Hvordan kan utdanningene gi studentene leselyst også utover studietiden? Leselyst som igjen kan smitte over på neste generasjon enten i kraft av foreldrerollen, som assistenter i barnehager og skoler, som ansatte i skolefritidsordninger, eller som lærere og førskolelærere. Å finne en bro mellom teori og praksis i en profesjonsutdanning som førskolelærer eller lærer må være mulig. Hva er det som gjør en lærer til en lærer? En assistent til en assistent?

Både den faglige og den personlige kompetansen må inn i utdanningene, men hva innebærer det egentlig?

Kanskje noe av det viktigste som kan bidra til klokere voksne, er å kunne leve seg inn i problemstillinger og personlige holdninger som er vidt forskjellige fra deres egne, og få elevene eller barna til å vokse uten å umyndiggjøre dem. Litteraturen kan hjelpe. Jeg husker en bok som kom for noen år siden, og som har kommet i flere utgaver siden første gang i 1998. «Gode fagfolk vokser...» het den, skrevet av Greta Marie Skau. Den listet opp hele 67 personlige egenskaper som er viktige i arbeid der kontakt med mennesker er den viktigste arbeidsoppgaven. Blant annet: Evnen til å lytte til andre.

Menneskelig varme. Respekt for seg selv og andre. Vilje til å lære og utvikle seg som menneske. Oppriktig interesse for andre mennesker. Være åpen for å tenke på andre måter. Menneskelig klokskap og visdom, bearbeidet livsvisdom. Situasjonsfornemmelse/fingerspissfølelse/varhet, og altså, 59 andre personlige egenskaper.

Slikt kan ikke læres kun gjennom tre, fire eller fem års utdanning. Prinsippet om livslang læring må få en større plass, vi må få til teoribygging i praksis gjennom hele livet. Gode bøker er gode hjelpemidler, en støtte for det vi erfarer og arbeider med. En støtte for det vi fornemmer, men ikke helt kan. Bøker er ikke ferdig lest på skolen! Det gjelder bare å finne fram til det rette lesestoffet til den rette tiden og til den rette personen. Det har slått meg at de klokeste personene jeg kjenner, er preget av mye godt humør, selvironi og leselyst. Alderen er høyst forskjellig.

Gi oss leselyst!

Publisert i Rom for læring; et magasin fra Statped om inkluderende læring, nr 2-2012.

«Gi oss leselyst!»

..var overskriften i lørdagsnummerets Si;D sider i Aftenposten, 16 årige Farhat Fazli skriver oppfordringen til oss voksne. Hun mener alle kan bli glad i å lese. «Vi unge blir møtt av mange tunge og kjedelige bøker, som fremstår som fargeløst lesestoff». Hun mener utfordringen ligger i å finne de riktige bøkene.

Alle burde lese Si;D sidene i Aftenposten sier jeg, eller lese unge menneskers leserinnlegg. Det ene klokere enn det andre.

Forholdet mellom teori og praksis har interessert meg fra mitt første møte med academia i begynnelsen av 70-tallet. Må det være en motsetning mellom teori og praksis? Gode gamle John Dewey mente at kunnskap er en eneste lang kontinuitet. Noen yrkesgrupper oppfatter teori og bøker som en plage, og på den andre siden - nordmenn og -kvinner regnes som et lesende folkeferd.

Hvordan kan utdannelsene gi studentene leselyst også utover studietiden? Leselyst som igjen kan smitte over på neste generasjon enten i kraft av foreldrerolle eller som assistenter i barnehager og skoler, ansatte i skolefritidsordninger eller som lærere og førskolelærere. Å finne en bro mellom teori og praksis i en profesjonsutdanning som førskolelærer eller lærer må være mulig. Hva er det som gjør en god lærer til en god lærer? En god assistent til en god assistent?

Både den faglige og den personlige kompetansen må inn i utdanningene, men hva innebærer det egentlig? Kanskje noe av det viktigste som kan bidra til klokere voksne er å kunne leve seg inn i problemstillinger og personlige holdninger som er vidt forskjellige fra sine egne, og få elevene eller barna til å vokse uten å umyndiggjøre dem. Litteraturen kan hjelpe. Jeg husker en bok som kom for noen år siden og som har kommet i flere utgaver siden første gang i 1998. «Gode fagfolk vokser ...» het den, skrevet av Greta Marie Skau. Den listet opp hele 67 personlige egenskaper som er viktige i arbeid der kontakt med mennesker er den viktigste arbeidsoppgaven. Blant annet: Evnen til å lytte til andre. Menneskelig varme. Respekt for seg selv og andre. Vilje til å lære, og utvikle seg som

menneske. Oppriktig interesse for andre mennesker. Være åpen for å tenke på andre måter. Menneskelig klokskap og visdom, bearbeidet livsvisdom. Situasjonsfornemmelse /fingerspissfølelse/varhet - og altså 59 andre personlige egenskaper.

Slikt kan ikke læres kun gjennom 3, 4 eller 5 års utdanning. Prinsippet om livslang læring må få en større plass, vi må få til teoribygging i praksis gjennom hele livet. Gode bøker er gode hjelpemidler, en støtte for det vi erfarer og arbeider med. En støtte for det vi fornemmer, men ikke helt kan. Bøker er ikke ferdig lest på skolen! Det gjelder bare å finne fram til det rette lesestoffet til den rette tiden og til den rette personen. Det har slått meg at de klokeste personene jeg kjenner er preget av mye godt humør, selvironi og leselyst. Alderen er høyst forskjellig.



Noen fenomen gjør oss mållose. Ikke all forståelse er språklig, det finnes en taus forståelse hevdet «forståelseskunsten far», Hans Georg Gadamer. For å kunne diskutere og planlegge sammen med kollegaer, i et fagspråk, vil det å lese faglitteratur hjelpe. Noe av det tause kan ikles språk. I kapittel 10 skriver Nina Grini om taus kunnskap, det mållose er i slekt med det begrepet, men det mållose innebærer det Gadamer kaller «det stille samtykket», det finnes i språket, men ikke nødvendigvis uttalt, «det stille samtykket» kan oppstå mellom mennesker når de har kunnskap (Gadamer, 2001). Det gjør det lettere å forstå og handle sammen.

Det å ikke klare å utveksle meninger og synspunkt faglig begrunnet, gjør oss avskåret fra en viktig informasjonskilde til å forstå den andre. Gode fagbøker støtter opp om språk du i større eller mindre grad har om det kjente.

Å kjenne seg igjen eller å bli utfordret som fagperson i det en leser, krever relevant, pålitelig og troverdig fagstoff. Gode sakprosbøker i pedagogikk finnes, men formidles i liten grad andre steder enn gjennom korte omtaler i fagtidsskriftene. Sjelden blir de omtalt med tanke på å inspirere til refleksjon og tankeutvikling med kollegaer. Som regel er omtalene preget av forlagets egen baksidetekst og forfatterens eget forord om hensikten og målgruppen for boken. Det kan være vanskelig å finne «den rette» boken eller fagteksten. Kritikere av denne litteraturen er opptatt av innhold og mer sjelden av å se på grunnleggende forspørsmål som hvordan fagboken er skrevet, og hvilke fagboksjangre den har tatt i bruk. En kan stille spørsmålet om anmelderen eller kritikeren på den måten bidrar i særlig grad til å utvikle denne typen fagbøker videre.

Referanselistene skjuler seg bakenfor teksten

Alle fagbøker har referanser, mange av oss har som vane å slå opp bakenfor for å finne ut hvilke teoretikere akkurat denne fagboken bygger på – som en «hvilken boken bygger på»-denne-boken-til-observa-



Formidling fryder – om å la seg inspirere av kunnskapskilder

Publisert i: *Rom for læring; Læringsmiljø og pedagogisk analyse.*/ Elin Kragset Vold (red.) Fagbokforlaget 2013 , kapittel 13, s. 188 – 197.

Noen fenomen gjør oss målløse. Ikke all forståelse er språklig, det finnes en taus forståelse hevder «forståelseskunstens far», Hans Georg Gadamer. For å kunne diskutere og planlegge sammen med kollegaer, i et fagspråk, vil det å lese faglitteratur hjelpe. Noe av det tause kan ikles språk. I kapittel 10 skriver Nina Grini om taus kunnskap, det målløse er i slekt med det begrepet, men det målløse innebærer det Gadamer kaller «det stille samtykket», det finnes i språket, men ikke nødvendigvis uttalt, «det stille samtykket» kan oppstå mellom mennesker når de har kunnskap (Gadamer 2001). Det gjør det lettere å forstå og handle samstemt.

Det å ikke klare å utveksle meninger og synspunkt faglig begrunnet, gjør oss avskåret fra en viktig informasjonskilde til å forstå den andre. Gode fagbøker støtter opp om språk du i større eller mindre grad har om det kjente.

Å kjenne seg igjen eller å bli utfordret som fagperson i det en leser, krever relevant, pålitelig og troverdig fagstoff. Gode sakprosbøker i pedagogikk finnes, men formidles i liten grad andre steder enn gjennom korte omtaler i fagtidsskriftene. Sjelden blir de omtalt med tanke på å inspirere til refleksjon og tankeutveksling med kollegaer. Som regel er omtalene preget av forlagets egen baksidetekst og forfatterens eget forord om hensikten og målgruppen for boken. Det kan være vanskelig å finne «den rette» boken eller fagteksten. Kritikere av denne litteraturen er opptatt av innhold og mer sjelden av å se på grunnleggende formspørsmål som hvordan fagboken er skrevet, og hvilke fagboksjangre den har tatt i bruk. En kan stille spørsmålet om anmelderen eller kritikeren på den måten bidrar i særlig grad til å utvikle denne typen fagbøker videre.

Referanselistene skjuler seg bakenfor teksten

Alle fagbøker har referanser, mange av oss har som vane å slå opp bakerst for å finne ut hvilke teoretikere akkurat denne fagboken bygger på – som en «hvilken-kultur-hører-denne-boken-til»-observasjon. Mange ganger har jeg tenkt at det ville være mulig å bruke referanselisten litt mer som en leseveiledning, gi litt mer informasjon om noe av bakgrunnsstoffet for nettopp denne forfatterens favorittfaglitteratur. Kildeoversyn og

litteraturlistene bak er tross alt forfatterens viktige redskap under skrivingen. Da bør den ikke ignoreres av leseren. En litteraturliste bak i fagboken er en formidling som ikke virker svært interessevekkende. Kan referanselitteraturen pirre nysgjerrigheten når den kun nevner forfatter, tittel, forlag og utgivelsesår?

Raufoss skole har laget studiesirkler for å holde seg à jour med ny litteratur på skolefeltet (kapittel 5). Skolekoordinatoren har ansvaret for å følge med på utgivelser med relevant fagstoff for lærere. Andre skoler har satt av midler til å kjøpe inn bøker spesielt med tanke på å få mer kunnskap om hvordan skolen skal utvikle læringsmiljøet sitt. «Bokbord» eller «bokhjørner» er en fin måte å introdusere bøker på. Titlene i referanselistene blir til fysiske bøker og kan holdes og blas i.

I arbeidet med læringsmiljø og pedagogisk analyse har vi ved Læringsmiljøsentret vektlagt forskjellige formidlingsmåter – både muntlige og skriftlige. Å høre en ivrig formidler er stimulerende, og gjennom fagdager og veiledningsøkter holdes den muntlige formidlingen høyt. Det stilles høye krav til god forskningsformidling, og forskningen bør framstå som relevant for den som hører på. På nettsidene til LP-modellen er det utviklet en wiki og en blogg der vi fortløpende ønsker å formidle nytt fra fag og forskning. Dette er korte tekster som gir muligheter til videre dypdykk.

Jeg kjenner lærere som leser mye. Myter om det motsatte kan fort etablere seg som sannheter. Hver enkelt skoles behandling av ny faglitteratur og hvordan leseopplevelser deles blant kollegaer, betyr mye for om aktuell faglitteratur blir en naturlig del av kunnskapstilfanget på en skole. Vi er ivrige når vi deler tankene etter en lest roman eller en film.

Hvorfor kan vi ikke gjøre det samme med sakprosaen? Det er ikke lett å måle påvirkningskraften lesing av faglitteratur har. Men som med annen type litteratur mener jeg at den kan bidra til noe vesentlig, og at den kan åpne opp for tanker og følelser det ikke alltid er rom for i en travel hverdag som lærer.

Min påstand er at mange fagbøker og mye forskning innenfor pedagogikkfaget i dag er for lite opptatt av elevene. De er kanskje for lite opptatt av elevenes indre liv, drømmer, tanker, nysgjerrighet, slit og lykke. Det er svulstige ord, men en gjennomgang av forskningsrapporter som seinere blir til fagartikler i tidsskrift og i siste instans til fagbøker, gir meg den opplevelsen. Det skrives mest om kunnskapsskolen, om fakta og ferdigheter,

om ledelseskompetanse, læreplaner, samarbeid og klassestørrelse. Det er noe grått over dagens fagbokproduksjon i pedagogikk. Fagbøkene i pedagogikk og forskningslitteraturen om skole må i større grad treffe lærernes syn på seg selv som kunnskapspersoner. Å kunne formidle noe nytt, slik at språket som brukes, berører noe allerede kjent, blir fagtekstens utfordring. I det ligger det at fagstoffet må ta utgangspunkt i det som er aktuelt i skolen, litteratur som passer til et tema, en utfordring eller de diskusjonene lærergruppa nettopp holder på med. Og de bøkene finnes jo. Det er bøker som inspirerer til refleksjon over egen praktisering som lærer. Litteraturen skal være en støtte. Men hva er en god fagbok? En leser oppdager kvalitet og verdier der en annen ser rutine og standardvendinger. Kvalitetsbegrepet er dermed individuelt. Men når det gjelder inspirasjon til pedagogisk refleksjon, kan mange typer fagbøker virke stimulerende for egen tankevirksomhet. Det er blitt en kløft mellom forskernes fagbøker i pedagogikk og praktikernes bidrag. Når en ser på referansene, kan en se den kløften. På samme tid finnes det også et synlig skille mellom populariteten hos leserne og ignorering av praktikernes bøker i akademia.

Å la seg inspirere av et utvalg titler fra referanselistene

Pedagogikk handler om praksis, men pedagogisk litteratur gir teoretiske beskrivelser av skolevirkeligheten. Det kan være vanskelig å kombinere disse to i tekst.

Universitetsforlaget utgir en serie små grunnbøker, uanselige i utseende, der alle titlene starter med Hva er. Pedagogikkboken heter *Hva er pedagogikk?* og er skrevet av Gunn Imsen (2011). Her gir hun en leser som er utenfor skolen, et møte med pedagogikken, samtidig som hun klarer å gi lærere og andre viderekomne nye perspektiv på faget. Denne lille boken er et lite storverk ifølge Alfred Oftedal Telhaug i bladet *Utdanning* (2011, nr. 12). Han spør seg selv hva som gjør denne vesle boken på 150 sider så god. Og i svaret er han ved et hovedpoeng for det jeg ønsker meg av gode fagbøker i pedagogikk. Han skriver at boken er usedvanlig godt skrevet. «Hun er usnobbet, enkel, klar og til dels personlig» (ibid.:36).

Gjennom lærerutdanningen er det mange studenter som synes det blir for mye teori og for lite henvisning til praksis. Eksempler på norske skoleforskere som diskuterer pedagogikkens vitenskapelige posisjon, er mange. Lars Løvlie har skrevet om at faget har problem med å finne seg selv. Tone Kvernbekk skriver ofte om faglig identitet, akademisk dannelse og pedagogikkfagets legitimitet. Peder Haug diskuterer norsk lærerutdanning, lærerrollen og det akademiske idealet, han er opptatt av ordene og begrepene som brukes,

og som av og til tilslører virkeligheten i klasserommet. Et mål med utdanning må være å vekke studentenes interesse for fagkunnskap og motivere dem til å utvikle den interessen videre. Det kan sies å være et felles trekk for alle disse tre skoleforskerne. De er alle fagbokforfattere med et omfattende forfatterskap. Det er ikke automatikk i at bøker skrevet av gode fagfolk allikevel blir gode. Å ha virkelig god kunnskap om emnet det skrives om, er svært viktig, så godt at det ikke er nødvendig å benytte alle fremmedordene i faget, men kanskje bruke hverdagsspråket mer nyansert.

Forskerne sier at en kunnskapsbasert undervisningspraksis forutsetter stor tilgang på ny forskning. Ellers kan ikke lærere velge strategier og metoder og samtidig forstå hensikten. Tidsskriftene på området kan gi introduksjon til temaer det studeres og forskes på. Og vi har mange slike tidsskrift som alle burde finnes på personalrommene: *Bedre Skole*, *Spesialpedagogikk*, *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, *Psykologi i kommunen* og *Paideia* er eksempler på norske tidsskrift som alle skriver om elevenes læring og om læreres hverdag. Det er like aktuelt for lærere i dag å kunne vise sin kompetanse som det var for 100 år siden skriver Trygve Bergem (2011) i boken sin om lærerprofesjonalitet – *Læreren i etikkens motlys*. Hva er lærerens helt unike kompetanse, og hvordan kan lærere dokumentere at deres kompetanse er unik? Bergem viser til at lærere i forsøket på å utvikle sin profesjonalitet har skjermet seg. Hva som foregikk bak den lukkede klasseromsdøra, er blitt skjult for foreldre og samfunn. Det har bidratt til usikkerhet og førte til at læreryrkets status aldri oppnådde profesjonsbetegnelse, mener Bergem. Han tar til orde for at lærere må åpne opp skolen enda mer mot samfunnet og forankre profesjonaliteten i «tre former for kompetanse som i praksis smelter sammen til en helhet: pedagogisk kompetanse, faglig kompetanse og yrkesetisk kompetanse» (Bergem 2011:106). For noen år siden ble det oversatt en bok fra dansk som kan virke forbilledlig for å fortelle om lærerrollen. Per Fibæk Laursen (2004) lar lærerne selv få snakke i boken *Den autentiske læreren*. Her er læreren den betydningsfulle personen. I boken møter vi 30 dyktige lærere, de er de «innerste» personene rundt elevene i læringsfellesskapet i klasserommet. Og de vet de er dyktige, de vet hva de gjør, og de gjør det med kunnskap. Fibæk Laursen gir portretter av lærere med stor integritet, det gir inspirasjon og uttrykker troverdighet.

Men læreren er ikke alene. Hun har systemet rundt seg. Alle skal spille med i læringsarbeidet. Systemteori, systemarbeid, å tenke systemisk er forskjellige ord, og forskjellige profesjoner har ulik forståelse. Jeg har hatt god hjelp i å forstå systemisk arbeid

som noe forskjellig fra systemarbeid gjennom den kortfattede boken *Forstått og forstyrret* av Jørgen Riber (2008). Den viser hvordan læreren gjennom å øve seg systematisk på å tenke på seg selv som en bit av en større helhet rundt elevene, gjør noe med både tenkning og praktisering av lærerrollen. Men hva betyr det egentlig å tenke i helheter? Jørgen Riber som er en erfaren lærer på en dansk spesialscole, sier at han ikke klarer å formidle hva dette betyr uten å blande fiksjon og fakta i boken. Så gjennom historiene om Henrik som nærmest hver dag er innblandet i konflikter, legger han inn eksempler om lærerens systemiske arbeid i skolehverdagen. Slik det gjøres i analysearbeidet i LP-modellen, viser også Riber verdien av det konsekvente arbeidet, og han gir gjenkjennende eksempler på det å øve på å gå fra å finne raske årsakssammenhenger til mer komplekse forklaringer på enhver utfordring som dukker opp i hverdagen. Det viktigste som denne forståelsen fører til, er at samtalen med elevene blir annerledes. Det er på bakgrunn av de tre ordene «se», «høre» og til slutt «forstå». Samtale gir stikkord til å bringe inn den engelske antropologen Gregory Bateson. Inger Ulleberg og Per Jensen (2011) har skrevet boken *Mellom ordene*. Å forstå Batesons teori om at læring skjer i nivå, kan bety mye for kommunikasjonen i klasserommet. Jensen og Ulleberg legger vekt på at læreren skal kunne sin kommunikasjonsteori. Det kan høres komplisert ut når de i boken presenterer hele syv tradisjoner innenfor dette store feltet, men de henvender seg direkte til deg som leser boken, og innbyr til refleksjon om egen lærerrolle. Systemisk kommunikasjon presenteres fra synsvinkelen til Gregory Bateson. Boken er krevende å lese, den er teoretisk og omfattende, men når språket tar tak i deg og gir næring til egen refleksjon som denne gjør, kan konsentrasjonen den krever, gi lykkefølelse når «koden knekkes» av deg som leser. *Samtalen i skolen* (2004) er en innholdsrik artikkelsamling redigert av Per Arneberg, Jan Harald Kjærre og Bjørn Overland. Her ligger nok Batesons teori under formidlingen for mange av artikkelforfatterne, men denne boken er direkte i sin tilnærming til samtale mellom kollegaer i skolen, mellom lærer og elev, mellom lærer og foreldre og mellom ledelse og lærere.

Det finnes enklere bøker å tilegne seg, uten at de er lettvektene av den grunn. Lærerne Inger Bergkastet, Lasse Dahl og Kjetil A. Hansen (2009) har sammen laget en håndbok som heter *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter*. Den er både utstyrmessig og innholdsmessig en håndbok. Morsom å lese, praktisk, og den beskriver kjente situasjoner som enhver lærer kjenner seg igjen i. Håndboken foreslår framgangsmåter for å utvikle et positivt læringsmiljø. Men forfatterne har den samme tilnærmingen til lærerens bruk av sin

egen profesjon og kunnskap som i de foregående bøkene. Se, hør – samarbeid med kollegaer og forstå – før handling!

I boken *Skolen og de utfordrende elevene* (2007) skriver forfatteren Terje Overland at skoler må bli mer proaktive i å lage gode læringsmiljø for alle elevene. Reduksjon av problematferd er hans anliggende. Overland har et særlig blikk for PP-tjenesten og den veilederrollen den skal ha overfor skolen. Samarbeid med systemene utenfor skolen er nødvendig i arbeidet med alvorlige atferdsvansker, og Overland er tydelig når han skriver om inkludering og om betydningen av gode relasjoner i skolemiljøet. Jan Spurkelands bok *Relasjonspedagogikk* (2011) har nettopp relasjoner som sitt overordnede tema som tittelen sier. Boken er en støtte for lærere som ønsker å lese seg opp på beskrevne erfaringer fra konkrete samhandlingssituasjoner i skolehverdagen. Ikke minst er det han skriver om ny forskning på dette feltet, spesielt interessant fordi han gjør det i et språk som er ganske muntlig. Boken er bygd opp med nummerering av kapitlene som om det er en avhandling, og layouten er tett. Budskapet er: Å utvikle relasjonskompetanse er mulig, det er ferdigheter, kunnskap og holdninger det kommer an på.

«Pedagogiske favoritter» er navnet en skolekoordinator gir sine litteraturinnkjøp til skolen den tiden de har jobbet systematisk i lærergruppene i LP-modellen. Den travle hverdagen gjør lærerne glade for å få stukket en aktuell tidsskriftartikkel i handa av skolekoordinatoren. Målfrid Lønning Strands konkrete bok *Læreren som leder i klassen* (2000), som ikke er på flere sider enn en tidsskriftartikkel, er en av de bøkene hun sier alle vil lese. Fagmiljøet ved Senter for praksisrettet utdanningsforskning, SEPU, Høgskolen i Hedmark, publiserer mange artikler som skolekoordinatoren anbefaler. Så her kan et søk gi kvalitetssikret fagstoff fra et fagmiljø som arbeider etter samme modell som LP-skolene gjør. Det er Læringsmiljø og pedagogisk analyse som står i sentrum.

Om du bare har tid til å lese én artikkel om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev, anbefaler jeg en artikkel i *Tidsskrift for Ungdomsforskning*. Anne Kristin Bø og Sylvi Stenersen Hovdenak skriver en oppsummering av et prosjekt som var gjennomført som intervju med 18 elever på 10. klasse om hva elevene mener er det viktigste i en god relasjon mellom lærer og elev. Svaret de fant, sammenfattes i artikkelens overskrift: «*Faglig og personlig støtte*» (2011:69–85). Artikkelen er spennende lesning fordi den viser elevers vilje til å delta med å utvikle en god skole, og begrunnelsen de gir, er mange ganger svært tankevekkende. Som forfatterne skriver etter de mange intervjuene: «Her er

elevene inne på nøyaktig det samme som det John Hattie (Hattie, 2009a:23) betegner som en av hovedingrediensene i god undervisning » (A.K. Bø og Hovdenak, 2011:77). Elevene verdsetter lærere som mestrer et variert sett av undervisningsstrategier.

Fagbøker på personalrommet er en del av læringsmiljøet

Å bryne sin egen erfaring som profesjonell lærer og å utvikle innsikt og kunnskap om utviklingsprosesser og tendenser innenfor skoleutvikling er lettere om en har støtte i faglitteratur. Det er opplagt, men også for egen utviklings skyld skal faglitteraturen være så god at den gir leseren inspirasjon og lyst til å utvikle både teoretisk, metodisk og empirisk basert kunnskap om arbeidet som skolen du arbeider på, deltar i.

Som student på vei inn i yrket er faglesingen ofte preget av at lesingen skal gi en akademisk og profesjonell kompetanseutvikling og læring, den skal bygge på aktuelle FoU-resultater og formidle en vitenskapelig tenkemåte, slik at studentene lettere kan tilegne seg en kritisk tenkemåte. Ute i praksis gjelder vel det samme? «Å få tak på tenkningen sin», reflektere og analysere er hele poenget med faglesing. Tanker får betydning.

Litteraturen behøves for å holde den pedagogiske debatten levende. Alle har vel opplevd å stotre i egen tale og kjent på hvordan ordene har forsvunnet for det du vil si om utfordringer i skolehverdagen. Kan det hjelpe å lete og lese i faglitteraturen? Finnes den lett tilgjengelig, er nær å gripe til i fysisk forstand, og i tillegg er relevant? Er det kultur for faglesing og for pedagogisk refleksjon blant skolens ansatte? I kapittel 2 skriver Frank Rafaelsen om læringsmiljøet som en avgjørende faktor for elevenes læringsutbytte, at skolens egen kultur og verdier har stor betydning. Det samme vektlegger Hanne Jahnsen i sin tekst om skolekultur i kapittel 6. I kapittel 10 skriver Nina Grini om å tenke i helhet om systemtenkning. Lett tilgang på ny faglitteratur med pedagogiske temaer, mer spørrende og filosofiske tekster enn bare de metodiske bøkene, gir kultur for lesing som en selvfølgelig del av læringsmiljøet.

Da kan mindre forbli målløst.

DISSE BØKENE OG ARTIKLENE ANBEFALES I ESSAYET:

Arneberg, P., Kjærre, J.H. & Overland, B. (Red.) (2004). *Samtalen i skolen*. Oslo: Cappelen Damm.

Bergem, T. (2011). *Læreren i etikkens motlys: innføring i yrkesetisk tenkning og praksis*. (2. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K.A. (2009). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter: en praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bø, A.K. & Hovdenak, S.S. (2011). Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 1, 69–85.

Fibæk Laursen, P. (2004). *Den autentiske læreren: bli en god og effektiv lærer – hvis du vil*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget.

Jensen, P. & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene; Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo, Gyldendal Akademisk.

Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene*. Bergen: Fagbokforlaget.

Riber, J. (2008). *Forstått og forstyrret; Om systemisk og narrativ pedagogikk*. Oslo: Abstrakt forlag.

Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk; Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Strand, M.L. (2000). *Læreren som leder i klassen: et temahefte om hvordan læreren kan utvikle godt lederskap i klassen*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.



Usynlig pedagogikk?

Av Kirsti Tveitereid

Arbeider med fag og forskningsformidling ved Læringsmiljøsentret, Universitetet i Stavanger, og er masterstudent på faglitterær skriving

Publisert i nett-tidsskriftet Tekstualitet 7. oktober 2014

Mye forskning og stor fagkunnskap forblir interne hemmeligheter. Det gjelder også innen barnehage- og skoleforskning. Selv om barna våre starter tidlig i disse institusjonene, og blir der lenge, selv om barnehage- og skolelærere er store yrkesgrupper. Hvorfor anmeldes ikke pedagogikkbøker i avisenes bokkritikkspalter? Hvorfor anmeldes ikke pedagogikkbøkene i det hele tatt noe sted? Det blir utgitt hundrevis innen kategorien hvert år. En skulle tro pedagogikk – definert som kunnskap om hvordan menneskene lærer, dannes og utvikles skulle ha interesse for de fleste?

Så – plutselig, i Finansavisen! En anmeldelse av *Det store skolesviket* av Karl-Eirik Kval noen måneder tilbake: «Mer spennende enn 99 av 100 krimbøker» skriver anmelderen. Kval skriver om det som mange andre pedagogikkbokforfattere gjør – om frafall, betydningen av sosial bakgrunn, reformer i skolen, arbeidsmåter i skolen. Innholdsmessig skiller boka hans seg ikke nevneverdig fra andre bøker i feltet. Men Kval har lang erfaring fra skolen og det tillegges betydning, han er kritisk og han foreslår løsninger tydelig og klart. Finansavisen skriver at Kvals prosa er slik den er hos gode krimforfattere: «nøktern, presis og spekket med informasjon»!

Hva mener jeg med begrepet pedagogikkbok? Det er en sakprosa bok, det kan være en lærebok i pedagogikk ment for studenter, men det er også en fagbok som tar opp tema som er vesentlige for å utvikle en god barnehage og skole – bøker om organisering, bøker om pedagogisk filosofi, bøker om skolefagene, om kommunikasjon, ledelse og ikke minst motivasjon og læring. Noen av bøkene som henvender seg til lærerne vil bli definert under fagområdet psykologi. Så det er med andre ord litt diffust hva en pedagogikkbok er. Kort og enkelt sagt er det en bok som har læreren som målgruppe.

Pedagogikkbokas forfattere er for en stor del forskere, i sjeldnere tilfeller praktikere. Forskning på utdanningsområdet er ofte knyttet til og påvirket av sentralt styrte reformer i skolen. Betyr det at vi ikke får forskning, og dermed heller ikke fagbøker i pedagogikk som har direkte relevans for lærernes arbeid i klasserommet slik hun som praktiker ser det?

Leser lærerne ute i skolehverdagen disse bøkene? I liten grad hevder forlagene. Det er andre deler av utdanningssektoren som er denne prosaens forbrukere. Det er studenter i lærerutdanningen og i pedagogikk ved universitetene som blir kjent med bøkene fordi de står på pensumlistene. Noen folkebibliotek kjøper inn enkelte titler. Og selvfølgelig finnes det alltid *noen* interesserte lærere!

Lærere anser kolleger for å være sine viktigste kunnskapskilder

Lærere trenger faglig inspirasjon og kunnskap i sitt arbeid, slik andre profesjoner gjør. Elisabeth Ianke Mørkeseth ved Universitetet i Stavanger har samlet fortellinger fra 23 barnehagelærere og undersøkt deres bruk av formell kompetanse i hverdagen sammen med barna i barnehagen (Mørkeseth 2012). Med formell kompetanse menes her pedagogikkfaget og altså profesjonsfaget som undervises i ved høyskoler og universitet. Det hun finner er at virksomheten i barnehagen er dominert av «sunn fornuft» og folkelige

forestillinger om hvordan barn skal oppdras. Teoretisk kunnskap underkommuniseres skriver Mørkeseth, og hun mener at førskolelærernes fagkunnskap er lite synlig. Bare 3 av de 23 som ble spurt nevner faglitteratur og kunnskap fra utdanningen som viktig for å kunne reflektere over verdier og handlinger.

Karen Jensen (2008) har i boka *Profesjonslæring i endring* (ProLearn) studert hvordan lærere og andre yrkesgrupper tilegner seg ny faglig kunnskap. Hun finner at lærere i større grad enn mange andre yrkesgrupper vektlegger egen yrkeserfaring og ikke minst erfaringsutveksling med kollegaer for å bygge opp sin profesjonelle kunnskapsbase.

Det er gjennomført studier som viser at lærere opplever skolen som en arbeidsplass preget av økende krav og økende mangel på tid (Skaalvik & Skaalvik 2009). Tidspress er en belastning. Hilde Larsen Damsgaard ved Høgskolen i Telemark har i en studie sett på språket lærere bruker om elever og læring og hvilken makt dette utgjør (Damsgaard 2014). Hun finner at lærere opplever et omfattende ansvar uten å ha mulighet til å forvalte dette ansvaret, det er et felles trekk at de mener de er under et konstant press. Dette er et gjennomgående svar lærere gir på spørsmålet om utfordringer de har som profesjonell lærer. Og med et slikt press blir det ikke tid til lesing av fagstoff.

Jeg har samlet på forskning og undersøkelser som kan gi begrunnelser for hvorfor det kan bli slik, og samtidig grublet på hvordan lærere kan komme i posisjon til å bli ivrige lesere av pedagogikk. Det finnes opplagt mange tidstyver som at det stilles stadig høyere krav til læreren gjennom etterspørsel av økt dokumentasjon, økt rapportering, økt mengde med møter om organisering av skoledagen osv. Men det finnes kanskje også andre grunner til at lærere ikke leser pedagogikkbøker, og hvis disse avdekkes, kan man bedre situasjonen selv om man ikke får has på alle tidstyvene.

June Junge har forsket på læreres samtaler seg i mellom (Junge 2013) Språket som brukes kjennetegnes av å være lite analytisk. Kollegasamtalene er empatiske og støttende når vansker oppstår, de er lite undersøkende og kritiske. Læringsutbyttet i slike samtaler blir lite hevder Junge, og med det sier hun også at det å bruke hverandres kunnskap gjennom undersøkende og kritiske kollegasamtaler i løpet av skoledagen har et stort potensiale for læring som ikke utnyttes.

Hvordan lærer lærere? De stoler på kollegers kunnskap hevder også Janne Dam Madsen i doktorgradsarbeidet sitt: «Vi snakker liksom bare, men gjør ikke noe med det».

Forpliktende forskende samarbeid i skoleutvikling (2007).

Når lærere føler at de mangler kunnskap for å ivareta alle elevene i klassen, når mangfoldet er stort, og samfunnet endrer seg – hvordan skaffer de seg ny kunnskap? Rune Andreassen ved Høgskolen i Østfold gjennomførte en studie der han undersøkte hvordan lærerne valgte informasjonskilder når det handlet om å søke spesialpedagogisk hjelp på egen hånd.

Bakgrunnen for studien var en antakelse om at alle lærere trenger kunnskap innen spesialpedagogikk fordi elevmangfoldet i norske klasserom er stort. Tre kilder ble undersøkt: kollegasamtaler, trykte kilder og internettbasert informasjon. Nesten alle lærerne som var med i undersøkelsen brukte kollegaer til å skaffe seg ny kunnskap, mens trykte kilder og internettt ble benyttet i mindre grad (Andreassen 2013).

Kritisk refleksjon

Læreryrket skal kjennetegnes av kritisk refleksjon. Det er formulert i opplæringsloven og i dokumenter fra skolemyndighetene. Lærere må kjenne til ulike læringsteorier og ha et reflektert forhold til hvordan læring skjer på best mulig måte. Det kreves praksiserfaring for å utvikle sin profesjon, men også evnen til å integrere teoretisk kunnskap, altså pedagogisk teori, i praksis.

I boka *Kvalifisering til læreryrket* skriver Peder Haug at læreryrket og lærerrollen er mer mangfoldig og sammensatt nå enn tidligere, og han peker på et paradoks:

«Det kjem fram at pedagogikkfaget i utdanninga ikkje har ein tydeleg identitet og profil, og det har ei svak profesjonsorientering, nett som NOKUT-evalueringa peika på. Sjølvforståinga i faget er ikkje klar, og det gjev eit grunnlag for både ulikskap og uvisse som under gjevne vilkår kan verka negativt på faget sin funksjon i kvalifiseringa» (Haug 2010:342).

Når lærerstudenter blir spurt om forestillinger om yrket sitt har de vansker med å svare, det er lettere å si hvordan de ikke skal utøve yrket sitt. Utdanningen av lærere skal være forskningsbasert. Et spørsmål som melder seg er om yrkesutøvelsen blir bedre dersom fremtidige lærere i sin utdanning lærer å anvende forskningsbasert kunnskap?

Mange ulike roller i bokkjeden

Uten språk er det vanskelig å reflektere, og da skjer det ingen formidling eller utveksling av meninger og korrektiv. Kan det å lese fagbøker i profesjonen hjelpe på dette? Jeg har gjennom årene ofte spurt lærere om de synes den pedagogiske litteraturen er relevant i deres daglige virke. Mange svarer at det er vanskelig å finne fram til litteraturen. Mange av bøkene i pedagogikk har tilnærmet like titler, hvordan skal man velge?

Det trengs mange aktører for å få en god fagtekst til å fungere og få lesere, også pedagogikkteksten: **Forfatteren** er tekstprodusenten og den ansvarlige for at budskapet får et språk. Forskningen i pedagogikk kan ikke uten videre bare overføres til praksisfeltet som tekst, innholdet må formidles på mange måter, i flere sjangre. **Leseren** er læreren som møter teksten fra sitt ståsted. Leseren er kanskje ikke alltid konstruktiv i sin lesing, hun kan være skeptisk til det hun leser som utøvende lærer. Hun leser med et annet perspektiv på stoffet enn da hun var student. **Anmelderen** er en som kan hemme eller fremme leselysten ved negativ eller positiv omtale, eller en som vil åpne teksten og inspirere. En anmeldelse er ofte detaljert i sin kritikk avhengig av hvor langt inne i fagfeltet anmelderen er. En som skriver kritikk av en fagbok i et pedagogisk tidsskrift er ganske ofte også en kollega av forfatteren. En slik anmeldelse trenger ikke være dårlig skrevet, men kan mangle både motstand og temperatur. **Støttespillere** er de som driver boka framover, og ut i offentligheten, da tenker jeg på forlaget, bokhandelen og biblioteket. Den innflytelsen disse har på å vise fram bøkene er ikke tilstrekkelig vektlagt i kjeden av roller, mener jeg.

Disse rollene må fylles for at budskapet som forfatteren av boka vil ha fram skal nå ut, skal gi en reaksjon, en aha-opplevelse, en tolkning eller i alle fall en refleksjon hos leseren. En ny pedagogikkbok vil alltid ha til hensikt å endre - endre skolen, endre tenkningen, øke gleden ved å undervise, og å gi begrunnelser tuftet i forskning når det gjelder pedagogisk praksis.

Og som forskningen viser (Junge 2012, Madsen 2007), foretrekker lærere å høre på en kollega. En lærer kan gå inn og fylle den positive rollen som støttespiller. Det kan være en kollega som anbefaler boka. Det bør gi forfattere av disse bøkene en klar «modell-lærer» - som et faglig fyrtårn. Med modell-lærer mener jeg en variant av det som tekstforskeren Umberto Eco kaller en modell-leser (Eco 1994). Hun er ikke identisk med den faktiske leseren, men modell-leseren er å forstå som en leser som er i forfatterens hode mens han

skriver. Forfatteren av teksten tenker seg en leser som gjennom selve leseprosessen utvider sin kompetanse. Eco mener at det forventes av en slik modell-leser at hun må være en leser som samarbeider med teksten (Eco 1994: 29). Ulike modell-lesere kan blant annet gjenkjennes gjennom å se hvilke sammenhenger tekstene er tenkt brukt innenfor, og her kan forfatteren tenke seg en kunnskapsrik lærer som modell-leser, eller altså en modell-lærer. En kan også si at tekster ofte har etablert en spesiell modell-leser ved det de ikke sier, det underforståtte, altså den forståelsen som forfatteren tenker at han og modell-leseren deler.

Hvis en pedagogiskbok fokuserer på læreren som løsningen på læringsproblem i skolen viser teksten at læreren ikke er modell-leseren. En dialog med lærerne om kvalitet i skolen ville hatt et annet utgangspunkt og en annen løsning, en tekst som «utpeker» læreren inviterer ikke til dialog med læreren.

Modell-leseren eller modell-læreren vil kunne hjelpe forfatter og forlagsredaktør med å vurdere om språket som brukes i pedagogikk er for krevende eller om den virker ovenfra og ned - at teksten ikke viser respekt for en kunnskapsrik og erfaren lærer. Kanskje lærerne selv må ta ordet i større grad, og på den måten få kontroll over sitt eget fag? En som anmelder eller anbefaler en pedagogiskbok har som oppgave å åpne boken for andre, det er ikke forfatteren bak verket som eier den. I et fagfelt som omhandler mennesker slik pedagogikk gjør, forsøker en å fange inn det kaotiske og ubeskrivelige. Det at forfatteren respekterer læreres kunnskap hjelper til med å etablere tillit og opprette kontakt, og kontakten må være genuin, ikke bare pene ord om lærere. En pedagogiskbok viser respekt ved å stille mange spørsmål og ved å prøve å finne hull i argumentasjonen som kan være etablert i hverdagen ute i skolen. En pedagogisk tekst kan bli «grå» når språket i den ikke skiller mellom det uvesentlige og det vesentlige, mellom det viktige og det uviktige, eller det normative og det deskriptive som Jon Hellesnes sier i samtaleboka *Om å utfordre vanen* (Askeland & Maagerø 2014: 112) Han bruker begrepet «grå tale» om slik språkbruk.

Pedagogikk – et usynlig fagfelt på utsiden av barnehage- og skolearenaen også?

Jeg mener vi kan si at pedagogikk framstår som et usynlig fagfelt for de som befinner seg på utsiden av barnehage og skole også. Pedagogiskbøkene handler ofte om skolen og barnehagen som institusjon og om lover og regler, og om hva som virker, men de fleste stiller nesten alltid også spørsmål om hvem vi er og hva vi vil med hverandre og hvordan

vi kan finne nye måter å lære og leve på, de handler om gode og mindre gode relasjoner og om det som står på spill mellom den voksne og barnet. Det er bøker som ikke fortjener å være usynlige! Vi trenger anmeldelser og kritikk. Presis kritikk er en viktig faktor i utviklingen av gode fagmiljøer. Gode pedagogikkbøker har krav på kvalifisert og dyptpløyende tilbakemeldinger. Men det er sjelden en finner en anmeldelse av en pedagogikkbok utenfor lærernes egne fagtidsskrift. Når media så til de grader fanget opp boka til lektor Kval, var det mer tilfeldig enn på bakgrunn av kjennskap til floraen av gode pedagogikkbøker å omtale – for de finnes! Til tross for at skole og utdanning angår de aller fleste av oss gjennom egne barn og barnebarn, får de ingen oppmerksomhet. Og derfor møtes heller ikke lærere av andre entusiastiske lesere av pedagogikk. Når traff en lærer en oppstemt far som sa: Har du lest den siste boka om læring og relasjoner?

Referanser:

- Andreassen, R. (2013). Grunnskolelæreres selvinitierte bruk av informasjonskilder for å søke spesialpedagogisk kunnskap. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2, 110 – 126.
- Askeland, N. & Maagerø, E. (2014). *Om å utfordre vanen. Samtaler om litterær sakprosa*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Damsgaard, H.L. (2014). Språkets makt. *Spesialpedagogikk*, 2, 5 – 16.
- Eco, U. (1994). *Seks turer i fortellingenes skoger*. Oslo: Tiden.
- Haug, P.(Red.) (2010). *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt.
- Jensen, K. (2008). *Profesjonslæring i endring (ProLearn)* Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO, Senter for profesjonsstudier.
- Junge, J. (2012). Kjennetegn ved læreres kollegasamtaler, og betydningen av disse for læringspotensialet i samtalen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5. 373-386.
- Kval, K-E.(2014). *Det store skolesviket*. Oslo: Dreyer.
- Madsen, J.D. (2007): «Vi snakker liksom bare, men gjør ikke noe med det». *Forpliktende, forskende samarbeid i skoleutvikling*.(Doktoravhandling) Tromsø: UiT, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Institutt for pedagogikk og lærerutdanning.
- Mørkeseth, E.I. (2012). Læringskultur i barnehagen i møtet mellom ”folkelig” oppdragelseskultur og førskolelærernes fagkultur. I T. Vist & Alvestad, M. (Red). *Læringskulturer i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S.(2009). En paradoksal kombinasjon. Trivsel, stress og utmattelse blant lærere. *Bedre skole*. 1, 30-37.

2. FAGSAMTALEN/ INTERVJUET

Leave a decent space of time between writing something and editing it.

(Zadie Smiths 5. skriveråd)



«En må ha noe å sei, noe nytt å sei som ikkje er sagt»

Samtale med Erling Roland

Erling Roland er professor i pedagogisk psykologi og arbeider ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, Universitetet i Stavanger. Roland er utdannet lærer og har doktorgrad i pedagogikk. Hans fagområde er først og fremst mobbing. Han har skrevet flere bøker innen dette området med bakgrunn i forskning.

Mobbingens psykologi er boka som danner utgangspunktet for samtalen vår om det å skrive pedagogikk. Boka har nettopp kommet i en ny revidert utgave på Universitetsforlaget (2014) Her spør han – og gir svar på spørsmål som hvem er de som plager og hvem er de som blir mobbet? Roland utvider bildet ved å skrive om hvilken betydning klassen, skolen og hjemmeforholdene har for mobbing.

Samtidig som han vil vise fram forskningen på feltet gir han i boka også praktiske råd om framgangsmåter for hvordan skolens ledelse kan bidra til en standard som forebygger mobbing på alle trinn i skolen. Så her er det et omfattende bokprosjekt vi har å gjøre med. En kveld med regn i lufta og mye høst, oktober 2014, møtte jeg Erling. Han var nettopp ankommet hotellet, og skulle gjøre seg klar og være våken for en todagers formidling av fagstoff for lærere og rektorer fra flere kommuner. Mange lærere og skoleledere i Norge har hørt hans forelesninger. Eller vi har lest intervjuer med han når triste og skremmende

saker om barn og unge som har fått varige sår på sjelen etter langvarig og systematisk mobbing over tid, har dukket opp i mediebildet. Han reiser land og strand rundt, denne kvelden har han kommet til Bamble og skal være sammen med lærere og rektorer på fagdager som har temaet hva voksne kan gjøre for avdekke og stoppe mobbing. Å utvikle gode læringsmiljø der trivsel for alle er målet med skoleutviklingen. Kunnskap om mekanismer, psykologi og samspill mellom mennesker skal formidles muntlig. I to dager skal han forelese om alle sider ved tematikken, stå på scenen, lede refleksjonsgrupper og veilede skolefolket. Han snakker med autoritet på feltet gjennom et langt forskerliv og han forteller historier. Jeg vil snakke med han om forfatterskapet og det å skrive fagbøker, han er representert på alle pensumlister der lærere utdannes med en eller annen boktittel, eller med ett eller annet utdrag fra forfatterskapet. Slik starter han kapittelet om mobbingens psykologi:

«Mobbing er i liten grad drevet av sinne mot mobbeofferet. Hva kan da forklaringen være på at enkelte personer, alene eller sammen, gang etter gang plager en bestemt annen? Hva er tilskuernes rolle i disse overgrepene? Skjer overgrepene uavhengig av sosiale mønstre i klassen og på skolen? Jeg publiserte de første elementene til en teoretisk modell om mobbingens psykologi på 1980-tallet (Roland 1983, 1989a). Siden er teorien utdypet, og deler av den er testet mot empiriske data....» (Roland 2014:77).

Og i neste kapittel om prinsipper for tiltak er inngangen slik:

« - *Mobbing har vi jo alltid hatt.* Han lener seg tilbake, ser på de andre foreldrene og krever et bekræftende nikk. Ja, det stemmer nok, det denne vellykkede pappaen med noe svak innlevelse sier. Og han kunne forsterket argumentet omtrent slik:....»(Roland 2014:97).

Om form og språk:

Hvis jeg sjøl skulle søke etter kjernen for skrivingen av fagbøkene mine, så vil jeg si at en ting jeg tenker mye på er å ha et stort spenn i abstraksjonsgraden, altså variere. Det er på en måte dristig, men det skjerper meg som skribent og forfatter. Med abstraksjonsgrad mener jeg en veksling mellom å skrive noe som er ganske teoretisk abstrakt og noe som er konkret og praktisk. Og så veksle mellom dem. Etter hverandre.

- *Hvem ser du for deg er leseren din når du bruker denne vekslingen?*

Jeg ser for meg en sammensatt lesergruppe, fra studenter til forskere, jeg prøver å skrive sånn at jeg treffer alle.

- *Det konkrete som du sier, er det fortellingene du har med? Du liker å bruke fortellinger...*

Ja. Jeg gjør det. Jeg merker at jeg skifter dialekt når jeg veksler sjanger, i det rommet der i det abstrakte og det konkrete, og der jeg bruker sakprosa og den mer litterære sjangeren, det er blitt et slags virkemiddel jeg bruker. En veksling mellom ganske teoretisk abstrakt og noe som er veldig praktisk. Til sammen blir det et «firefeltsvindu» som jeg liker å være i. De to sjangrene er litt uavhengige av hverandre. Jeg trenger ikke bruke sakprosa når det er konkret, og hvis jeg klarer å kombinere det abstrakte inn i det litterære så har jeg lykket. Det er der jeg liker aller best å være i det hjørnet av vinduet, altså når jeg klarer å skrive om noe ganske abstrakt, og formidle et slikt abstrakt faglig budskap konkret.

- *Er det slik å forstå at du bruker fortellingen som form når du vil romme opplevelser som ikke er lett å uttrykke i klartekst?*

Når jeg skriver litterært så glir jeg fort inn i fortellingen. Jeg tenker at jeg skal vise abstrakt kunnskap i måten jeg skriver fortellingen på. Du kan få vist ganske mye prinsipielt ved det. Jeg skal vise det teoretiske på en annen måte, f.eks. å vise psykologi i en fortelling. I de gode stundene i skrivingen så går det an å klare å skrive teorien konkret.

- *Dette har du tenkt mye på kan jeg høre. Kan du kanskje tenke deg å skrive en roman med dette temaet en gang?*

Ja det kan jeg, men det ville være svært vanskelig – i den siste fortellingen som er skrevet i *Mobbingens psykologi* vil jeg at leseren skal ha lært noe, fått kunnskap - og da vil jeg at du som leser også skal kjenne og oppleve. Hjertet skal slå hardere. Du skal føle noe i tillegg. Det er ikke fordi jeg vil skille mellom det kognitive og det emosjonelle at jeg veksler, men det er fordi jeg vil ha det sammen. Jeg vil skrive enkelt. Det er et viktig prinsipp for meg. Så å si ingen blander disse sjangerne innenfor fagfeltet på denne måten. Ikke fordi det er så kontroversielt, men fordi en tenker at en når en er fagperson så skriver en saklig – sakprosa.

- *Har du noen forbilder i det litterære?*

Ja, kan du gjette? Niels Christie er et slags forbilde for fagforfatterskapet. Han skriver om veldig abstrakte sammenhenger på en veldig god måte. Han sa en gang at når du skriver skal du tenke at du skriver til tanta di – men det gjør ikke jeg altså, jeg skriver både til studenten og til professoren. Det er veldig krevende, når du skal formidle noe vanskelig må du skrive enkelt.

- *Selve teorien i fagfeltet, forskningen din - kan den få en annen form tenker du? Du framhever at du bruker disse to sjangerne og har funnet din stil der med fortellingen og den reine fagteksten for seg.*

Skjønnlitterært og teoretisk - det får jeg ikke til uten at det blir fortelling. Det går an å fortelle sånn at leseren lærer noe teoretisk. Å finne det språket som passer for det emnet jeg skriver om, opptar meg. En dårlig roman eller en god fagbok. Det er jo så mange flere der ute av de som leser skjønnlitterære tekster.

Min form er vekslingen mellom fagteksten og fortellingene. Jeg kjenner ikke andre i mitt felt som driver med det. Og jeg får respons fra kollegaer på den formen, men mest positivt får jeg høre om akkurat den måte å skrive på fra studenter og lærere egentlig. De sier det er kjekt å lese, og lett å lese.

Om å være fagbokforfatter:

De vitenskapelige artiklene mine er skrevet på engelsk. Men det er også en fortelling på et vis. Det er fordi jeg tenker at - «jeg skal fortelle deg noe», «jeg skal fortelle deg om denne modellen». Der har jeg jo også med et jeg, selv om det ikke synes så tydelig, er det allikevel jeg som viser fram den statistiske modellen og tolker den. Det er veldig grunnleggende det der med fortellingen. Jeg skriver «jeg» hvis jeg vil hevde noe, vurdere noe.

- *Du vil stå fram som en myndig skriver?*

Ja, du må ha noe originalt å formidle når det skal skrives en fagbok. De aller fleste bøkene innen pedagogikk er klipp og lim, min mening er at det er altfor lett å gi ut bøker innen fag her til lands. Det blir oftest resirkulerte tanker som trykkes. Man bør ha en original idé for å skrive en bok.

- *Men du har med historier som du har opplevd selv, din egen historie, med i fagteksten, det har ikke alle fagbokforfattere.*

Jeg har fått masse historier tilbake fra folk som har hørt meg eller som har lest, og utdrag fra «De virkelige historiene» er med, men jeg kan ikke utlevere de, de må omformuleres og det er ikke noe dilemma. Disse eksemplene som ligger i fortellingene som kommer inn i bøkene er ofte en blanding av flere historier. Jeg tror veldig at det virkelige livet er hele «clouet» når du skal skrive en god bok i vårt felt. Men du må kunne abstrahere det, trekke ut det som gir klangbunn.

Veldig mange forskere er utrolig redde for å bli kritisert, alt må kunne knyttes til forskningsresultater ellers kan de ikke skrives. Referanser inne i teksten kan skremme lesere fra å lese. Min teknikk er å bruke samlereferanser for da blir din egen stemme mye tydeligere. For da blir du ikke hengende på en enkelt kilde. Alt bygger på å være en selvstendig stemme.

Men så er det også selve språket, du har en uke - du skal skrive, hver dag. Min måte å skrive på er å skrive fort. Og så begynne å bearbeide. Bare brødtekst produseres og det blir et råmanus. Jeg kan i den prosessen skrive en side eller to i timen. Og så begynner den «vesaaske» metoden etterpå - jeg stryker. De fleste setninger blir halvert. Det skal ikke være et ord for mye. I dette arbeidet kan jeg ha Niels Christie som en klar modell i skrivingen. Jeg synes det er fint å bruke modell. Jeg bestreber meg på et enkelt og forståelig norsk med minst mulig «stammespråk», men må av og til bruke spesifikke fagtermer også der det er nødvendig for å komme dypere i faget. Det går fint å bruke et ganske avansert fagspråk for allmennlæreren. Men som forfatter kan du ikke være for lenge i den fagsjangeren, jeg vil heller gå tilbake til en mer abstrakt sjanger, fortellingen, og veksle - sånn at det er lettere å forstå. Jeg tenker alltid på at jeg skal skape indre bilder. Jeg tenker som en skjønnlitterær forfatter når jeg skriver fortellingene inn i fagteksten, og det der med indre bilder blir vesentlig for meg.

I en forskningsartikkel, kvalitativ forskning, kan jeg nok bruke mer meg selv, men jeg har ikke prøvd det ut. Jeg er ikke redd for et «jeg» i en slik tekst, men jeg skal og må ikke bli for påtrengende. Jeg holder på med en bok nå – den begynner med to forferdelige historier som foregår på en og samme skole. En vond mobbesak og en grov overgrepssak. Der legger jeg inn en slags tidsaspekt i selve fagboka, disse historiene fortelles - så ringer skolesjefen til meg, professoren på feltet, og spør om jeg kan komme å hjelpe. Jeg gjør det på min måte – med fagkunnskapen, og her blir boka en rein fagtekst, jeg skifter sjanger

helt. Og så, i siste del, er vi tilbake i fortellingene igjen, og leseren får vite hvordan de to vonde sakene ble løst i denne kommunen, på denne skolen. Da kommer en beskrivelse av det praktiske arbeidet som gjøres, og i en form som er mer skjønnlitterær igjen.

Altså, jeg forsøker meg med en form for skjønnlitterær tekst, så en faglitterær tekst som ikke kommenterer mye, bare en og annen sløyfe inn som en forbindelse til den første delen, jeg binder bare forsiktig sammen, så tilbake til en fortelling om hvordan skolen løste problemet.

- *Du vil ikke bruke fortellingen som pynt slik jeg forstår deg, men du vil med å bruke fortellingen slippe til et alvor og de erfaringene som ikke kan la seg presse inn i fagets kanskje litt raske forklaringer?*

Ja, noe sånt. Mine foredrag bæres også mye av fortellinger, det er min stil som foreleser. Jeg liker den formen.

- *Men så finnes det veldig mange flotte romaner som har behandlet dette temaet. Jeg tenker på klassikeren av Hans Scherfig «Det forsømte forår», det var virkelig den første boka som fikk meg til å forstå hva mobbing kan gjøre med mennesker for hele livet. En roman, men full av kunnskap og innsikt.*

Ja, jeg må passe meg, klisjeene kan ligge en millimeter unna når det gjelder et psykologisk tema som dette. Det blir om å gjøre å variere språket. Vitnefortellinger og tåredryppende historier om tragiske opplevelser fra skoletiden og oppveksten finnes det mange av, ikke alle er godt formidlet. Både lærd og ikke lærd skriver om mobbing, og journalister skriver bøker og artikler og reportasjer med dette fenomenet som tema.

- *Hvordan motarbeider du faglig og litterær kjedsomhet i det du skriver om feltet? Og hvordan bistår forlaget deg i prosessen?*

Jeg synes ikke forlaget blander seg, litt ubeskjeden må jeg si at jeg får tilbakemelding om at språket er bra. Jeg er kanskje litt avviker der, for mye innblanding vil jeg ikke ha. Ingen leser manus til bok før det er sendt. For meg så er jeg helt inne i «bobla», til det er ferdig fra min side, det kommer ikke innspill. Det er ikke min stil. Men dette gjelder for bokmanus og slett ikke på artikler, der er jeg i kontakt med kollegaer og trenger innspill til tekstene. For meg er det den beste strategien om det skal bli en bok. En må ha en viss evne til å lese seg sjøl for å se om ting er godt. Å komme tilbake til din egen tekst etter 3 uker er

fruktbart. Det går i rykk og napp med skriving. Ofte ferieskriving og tider der det er «gode flater». Jeg skriver ikke bøker på jobben, de skrives hjemme eller på hytta. På jobben er det mere dagens mange oppgaver som tar deg, roen du må ha for skriving får du ikke der. Fagbokforfatterskapet mitt er preget av at bøkene selges jevnt og trutt. *Mobbingens psykologi* vet jeg er på mange pensumlister fra da den kom i 2007. Hvor utbredt den er på lærerutdanninger skulle vært morsomt å vite. *Mobbingens psykologi* er også oversatt til russisk, det skjedde i fjor. To andre bøker som solgte mye - *Strategi mot mobbing*(1983) og *Elevkollektivet* (1992) solgte enormt bra sikkert over 10 000 eksemplarer.

Elevkollektivet var lettlest og lett å bruke for lærere, men har ingen fortellinger, så der brøt jeg med det prinsippet.

Hva skal til for å bli lest?

Jeg skjønner godt at lærere ikke Leser sier Erling Roland. Mange fagbøker kan ikke brukes til noe som helst for læreren mener han- Og nettopp ordet bruke blir et viktig stikkord for han.

Det må være sant, og nyttig det som står i boken. Det der har jeg høyt i bevisstheten – boka må være pragmatisk altså. En må komme ut i den andre enden – og tenke dette er nyttig! Mitt fagfelt innebærer at jeg tar leseren med inn i et område som er vondt. Et felt der man som lærer blir avkrevd handling i vanskelige situasjoner. Så helt sist i boka om mobbing så må det være en viss grad av «how to do» mener jeg. For meg er det ikke nok å kaste problemstillingene opp og be leseren reflektere selv. For meg som forsker på området må det være slik at det må handle om å gi råd på en eller annen måte. Å trekke inn teori må gi overlys til det praktiske. Det å være allviter når du skriver - det er vel kanskje en svakhet som jeg prøver å jobbe med. At det skrevne ord oppfattes som lukket og utilgjengelig kan en fort merke hos forfattere av faglitteratur jeg har lest. Blir det for mye teori blir ikke teksten interessant. Her ligger kunsten for meg som skribent og fagbokforfatter. Det gir handlingsrom å skrive kunnskap inn i tydelige fortellinger. Jeg kan si deg hvordan jeg nå forsøker å bruke dette enda mer i den nye boka jeg holder på med. I den boka er det mer en romanfigur jeg forsøker å skape, et helt menneske. Katrine er personen som går igjennom hele handlingen. Men jeg har tenkt at når du gjør dette grepet legger du hodet på blokka for kritikerne.

- *Tellekantsystemet, jeg tror ikke du bryr deg så mye om det. Forskningspoeng styrer ikke livet ditt?*

I USA vurderer de en skjønnlitterær tekst like høyt som en fagtekst. Men hos oss er det «makta som råder». Forskerforbundet og Universitetet - forskerlauget – de vil ha det slik. Det er ikke min stil å definere en motpart. Jeg liker ikke å skrive debattbøker. Jeg vil ikke kritisere departement eller staten f.eks. – selv om jeg har hatt rikelig anledning innen mitt fagfelt. Men jeg tar aldri igjen. Noen kan skjelle meg ut, men jeg tar ikke igjen. Det har ikke så mye for seg tenker jeg.

- *En ting er å skrive debattbok, jeg tenker også på faglige motstemmer. At forskere fra andre land og andre miljø mener noe om definisjonen og bekjempelse av mobbing. At det stilles spørsmål ved etablerte meninger i feltet? Hvis forfatteren legger for sterk vekt på å sensurere bort sine egne motforestillinger og motstemmer, mangler kommunikasjon i teksten kan en innvende til det du sier der...*

Jeg kan se det for meg og forstå det, men det er ikke min agenda. Kommer lenger med å skrive mine ting tenker jeg. Men mange bruker den måten, angriper fagets mange sider. Det er mange fagstemmer som skriver som kanskje ikke har så mye faglig å fare med, de argumenterer av og til usaklig ved å gå i strupen på mitt syn, beskylder fagsynet for å være feil og sågar amoralsk. Det har jeg opplevd, og kan hende jeg er konfliktsky, det tar så lang tid å ta den debatten, og jeg er ikke motivert for det. Den ene boka kritiserer den andre, som igjen kritiserer den tredje.

Forskjellige fagmiljø deler ofte ikke referanser. Hvilke skal jeg velge å lese kan bli et dilemma for praksisfeltet, for læreren. Ja, så det er veldig lett å forstå at lærere ikke leser fagbøker etter mitt syn. Min erfaring er at lærere leser mye, men ikke fagbøker. Bøkene er for dårlige. Hvorfor skal du bruke livet ditt på å lese resirkulerte tanker?

-Du avfyre en kraftsalve mot fagboka nå?

9 av 10 fagbøker er helt uinteressante! Jeg leser en fagbok innen feltet på en time som regel, det er ofte ingenting nytt der. Det er nye tanker som får meg til å stoppe opp. Eller som hos Niels Christie som serverer store tanker med lav stemme. Du blir ikke helt den samme etterpå. Ord som fanger er det han bruker, han er opptatt av språk og har ikke overflødige ord. Helt ned på setningsplan er det en originalitet og en særegen «touch». Det med å skape indre bilder er et godt kompass. Den første siden må være så bra at en suger

leseren inn. Alle begynnelser må ha høy standard, alle kapitler. Det er ikke så lett å få oppmerksomhet rundt en fagbok innenfor pedagogikk, den må jo komme så langt at leseren begynner på den. De må få tak i den, åpne den og lese den.

Sluttsetningene i et kapittel må være broen over til neste. Metaforer er en bra ting. Jeg leiter etter stadig nye metaforer, fordi gjenbruk av metaforer kan fort bli til klisjeer. De indre bildene jeg snakker om og metaforene må helst være originale. Jeg samler på setninger og blir inspirert av språklig originalitet. Hvordan begynne kapitlet, det er slikt jeg kan gå å samle på. Det må være rytme, en kreativitet kanskje er det som driver meg forover. Lange og korte setninger om hverandre ellers sovner du, det er en erfaring. Har du lagt merke til at mange fagbøker inne vårt fag har et språk hvor alle setningene er like lange? Jeg prøver å variere dette, f.eks. ved å bruke utsagn - det vil si at jeg gir folk en stemme inne i teksten. Bruker virkemidler for å vekke leseren kanskje.

Få faglitterær forfattere i pedagogikkfaget gjør slikt. Hvorfor? De er kanskje ikke bevisste akkurat det, og ikke interesserte i det heller. Det er nok ikke stuereint å bruke slike virkemidler som fortelling. Konformitet preger fagskrivingen synes jeg - og – en får som fortjent – en blir ikke lest!

Men en kan bli lest i vårt fag fordi en er en kjent foreleser. Det har vi mange eksempler på i Norge. Mange gode forskere er også gode forelesere her til lands. Og da selges i alle fall bøkene. En god markedsfører av sine egne tekster kjenner jeg mange som er, men ikke nødvendigvis gode fagbokforfattere.

En må ha noe å sei Noe nytt å sei som ikkje er sagt!

Referanser:

Roland, Erling (2014). *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget

Roland, Erling (1998). *Elevkollektivet*. 2. utg. Stavanger: Rebell Forlag

Roland, Erling (1983). *Strategi mot mobbing*. Oslo: Universitetsforlaget

«Jeg setter pris på en fagbok som er rett på sak!»

Samtale med Jan, lærer på ungdomstrinnet.

Ungdomstrinnet har fått oppmerksomheten rettet mot seg fra skolemyndighetene de siste årene. Det skal satses på ungdomstrinnlæreren nå. På dette trinnet kan mye forebygges både når det gjelder dropout i videregående skole og når det gjelder framtidens voksne. Det er et stort ansvar å være lærer her. Jeg intervjuer Jan, han arbeider på en ungdomsskole, han er kontaktlærer for en 10.klasse han har fulgt fra starten på trinnet, og underviser ellers i mange små og store, nye og gamle fag.

Jeg kjenner han ikke, og er nysgjerrig på hans bakgrunn og hans liv som aktiv lærer i et læringsmiljø han tydelig trives i. Han har kanskje en litt uvanlig bakgrunn som allmennlærer på en ungdomsskole « Litt spesiell bakgrunn» karakteriserer han selv sin formelle utdanning som er tømmer, han har bygget hus i mange år, før han tok universitetsutdanning med både økonomi og filosofi i fagkretsen. Han har vært i ungdomsskolen siden 1997. Mellomfaget ble toppet med praktisk- pedagogisk utdanning på et år.

At lærergjerningen er veldig allsidig, kan illustreres med at han ved siden av å undervise i de fleste fagene som kontaktlærer for klassen sin, er han som utøvende musiker selv, også musikk lærer. «Jeg har ikke formell utdanning i musikk» sier han, men mener at hans breie bakgrunn i livet gir kompetanse også utenom den formelle utdanningsbakgrunnen, han underviser i nye fag som «sal og scene» og «arbeidslivsfag». Fag som ikke har lærebøkene klare, her finnes læreplaner, men resten er opp til skolen og han som lærer. «Både snekker og litt sånn halvfilosof – det er jo ikke så veldig skoleretta» sier Jan, «men jeg har hatt bruk for alt». Jeg tror arbeidsglede er ordet jeg vil bruke for å karakterisere måten han snakker om skolehverdagen på.

*-Så kommer jeg og vil snakke med deg om pedagogikk som tekst, om å lese pedagogikk nå som studiene for lengst er tilbakelagt, og du er i det som universitet og høgskole kaller **praksisfeltet**. Er du en leser av faglitteratur?*

Jeg leser fort. Skumleser alltid, det er standard. Får med meg hovedbudskapet rimelig fort. Fagtekster scannes, innholdsfortegnelsen først for å se om det er noen titler på kapitlene som fenger. Så kan jeg grave meg ned der. Jeg har lest mye ulik type litteratur.

- *Du vet altså hvordan du er som leser?*

Jeg vil rett på sak. Og jeg setter pris på at det jeg leser er praktisk. Jeg hopper over om det blir for mye begrunnelser i starten. Ser på konklusjoner og går tilbake derfra. Hvordan begrunner vi dette kan jeg lese etterpå. Jeg er litt utålmodig av type. Jeg legger boka vekk om den ikke er praktisk. Grunnpedagogikken har jeg jo.

- *Du er lærer, du liker å være lærer, du har fått en klasse med mye nytt å tenke på, du finner ut at du må lese deg opp på et tema - hva gjør du?*

Når det gjelder elever så får vi jo litt informasjon ved starten. Men det beste er å bli kjent med eleven. Jeg lar meg ikke styre av sakkyndige uttalelser hvis det er slike som følger en elev. Jeg pleier ikke å legge altfor mange planer før jeg blir kjent med den eller de det gjelder. Jeg har ikke lyst til å redusere forventningene til eleven. Å klare å motivere eleven er best, mer interessant enn å vite om en diagnose, det liker jeg ikke, derfor er ikke litteratur om et problem det første jeg griper til.

- *Men hvis du nå trenger ny kunnskap, også etter at du har blitt kjent med elevene i klassen...*

Da googler jeg og finner jo noe veldig fort der. Jeg pleier å google meg opp. Men er nøye med å kontrollere kilden for nett-teksten. Det er den måten jeg gjør det på nå, det er slik verden har blitt. Man sjekker på nettet. Eller jeg spør kollegaer. Jeg spør kollegaer om råd, og er også en som blir spurt. På vår skole har vi blitt gode til å dele. Og så har jeg bekjente som kan litt mer enn meg, de er alltid mulige å spørre, for det finnes alltid noen jeg regner mer som pedagogiske eksperter. Jeg stoler på at noen vet mer enn meg. Jeg spør dem når jeg har behov for det. Da er jeg motivert for å lære mer. Det er akkurat når du står oppe i en situasjon eller en tilstand at du er mottakelig for råd.

- *Kollegaer spiller tydeligvis en sentral rolle i det å få ny kunnskap som angår undervisningen eller skolehverdagen generelt, kan du si litt mer om det?*

Man kan lære av andres erfaringer. Jeg tror det. Jeg har ingen endelig sannhet om det å være en god lærer. Jeg prøver å bli til hver eneste dag for å si det med en klisjé. Jeg bruker kollegaer. På vår skole er det blitt veldig lett å spørre nå, vi har en slik kultur - har du noe

faglig her, har du et opplegg som har funket godt, er det noe spesielt jeg må passe på i denne klassen? Slikt er viktig å få spurt om.

Jeg forteller også når jeg har noe bra å fortelle, vi jobber mer kollektivt nå. Det skal for eksempel være bevissthet rundt det å gi positive anmerkninger, det er noe vi bruker aktivt, men det trengs øvelse og samsnakk.

- *Hvordan synes du en god fagbok skal være i språk og «tone»? Har du et eksempel på en bok du liker.*

Altså, jeg vet ikke om jeg er representativ for alle lærere i denne sammenhengen. Siden jeg liker filosofi så tåler jeg godt at det brukes faglig språk. Er ikke skremt av fagterminologi. Og synes at det er viktig at den brukes. Men i den daglige lærervirksomheten som er hektisk så ville jeg sette pris på at boka er rett på sak. Ikke noe om motivasjonsteoriens historie eller teoretiseringer i stor grad.

Faglærere skal vi være, være trygge på faget, men du må komme i posisjon til at elevene kan lære noe som helst. Det er forskjell på undervisning og læring. Elevene må ville lære. Vår oppgave blir å sette dem inn i den posisjonen at de både vil og at det er mulig for dem. Og akkurat det er det ikke lett å lese seg til i en bok. Boka til Terje Manger om klasseledelse og motivasjon er en bok jeg synes fungerer. Den er konkret. Dette leser jeg fort. Den inngår i en serie der hvert tema behandles på rundt 30 sider. Kunne egentlig vært enda kortere, for det er en del repetisjon her. Vi har satt av tid til å lese disse. Vi skal kjenne begrepene. Så kommer forfatteren og snakker med oss om det samme. Det er et bra samspill. Da blir jo «boka» mye tjuukkere for å si det sånn.

Hva gjør en fagtekst stimulerende og interessant å lese for deg?

Vi må lese når vi er i skoleprosjekter, der er det satt av tid til det og til diskusjoner i etterkant. Det er en bra form. Jeg vet ikke om jeg blir så stimulert av bøker. Veldig vanskelig å svare på. Som alle andre er jeg mest motivert for å lese når jeg står oppe i problemet. Men jeg kjøpte boka til Håvard Tjora og ble inspirert av TV-programmet *Blanke ark*. Så da skaffet jeg boka som fulgte programmet. Håvard Tjora var inspirerende for meg. Som lærer jobber du innenfor noen klare rammer og dette kom godt fram i den serien. Men selv om rammene er der, kan en endre likevel – jeg har lagt om hele undervisningen min de siste to åra. Jeg startet med en klasse der jeg opplevde at det var et utrolig sprik mellom sterke elever og elever med ulike problemer knytta til læring. Nå har jeg en langt mer lærerstyrt undervisning enn tidligere. Gjennom to skoleprosjekter vi er

med i har vi brukt denne måten med å veksle mellom forelesning, lesing og diskusjoner oss kollegaer imellom. Det ene prosjektet handler om klasseledelse og læringsmiljø, og det andre om motivasjon og mestring, og tilpasset opplæring. PP-kontoret er med som veiledere i det siste prosjektet. Det ene er et resultat av føringer fra kommunalt hold, mens det andre er et prosjekt vi velger å være med på sjøl på vår skole.

Metodikken er altså forelesninger og lærergrupper, og disse prosjektene gjør at vi jobber mer systematisk med kompetanseutvikling.

-Du mener at bøker er for krevende i arbeidshverdagen?

Tja, hvis du ikke elsker å faglig oppdatere deg hele livet gjennom lesing da. Det klarer jeg ikke. Det å være lærer i er like stressende som å være frontlinjesoldat i hæren sies det. Vet ikke helt hvordan det er å være frontlinjesoldat, men det er faktisk slik at 6 timer med klassen kan sende deg helt ned i kjelleren. Det er slitsomt. Ville ikke tatt opp en bok da. Ja, jeg mener det krever mye og det tar tid. Ikke minst. Og det er ikke satt av noe tid til slikt innenfor vår arbeidsplan. Jeg klarer ikke å være et slikt supermenneske. Men jeg mener du skal komme med bidrag og refleksjoner når skolen arbeider for å bli bedre, du skal ta ansvar for å delta aktivt. Men ofte går du til prosjektene etter 6 timer i klassen. Det er vanskelig. En er gåen og sliten. Og resultatet er at en ikke har energi og tid til å lese.

- Du ser sikkert i Utdanning og andre steder at det gis ut mye litteratur, forlagene annonserer, bare innen temaet klasseledelse har det siste året kommet mange titler, er det ikke bruk for disse da?

Jeg tror faglitteratur arkiveres. Havner i en hylle og blir der. Jeg har en venn som er arkeolog, som forsker, her er det peer- review som gjelder. Man skal publisere, det gir poeng og suksess. Masse artikler og bøker skrives i alle fagfelt med dette som motiv. Det er ikke noe som etterspørres så kraftig fra oss i skolen. Men det utgis fordi det er innebærer en nødvendighet i et karriereløp for de som jobber på universitetene eller som forskere.

Min vei til læreryrket var slik at etter utdanningen trodde jeg at jeg skulle stå her å undervise. Jeg trodde jeg skulle undervise i fag først og fremst, det var helt feil! Jeg skulle jo ikke det, jeg skulle komme i en god relasjon til elevene, jeg skulle kunne trøste, være politi og dommer og være etterforsker og veilede. Fag kommer veldig langt bak, relasjonen til hver enkelt i klassen må være førsteprioritet. Det faglige hjelper ikke om dette ikke er på plass. Fag kommer langt bak også for elevene, det er det faktisk viktig å minne seg selv på

av og til. Først må andre ting ryddes av veien før læring kan skje. Det finnes noen «løvetannbarn» selvfølgelig som alltid klarer seg uansett, men det er klassemiljøet vi må jobbe med. Først og fremst. Dette har jeg vel lært av erfaring, og gjennom å jobbe sammen i kollegiet.

- *Hva er en pedagogiskbok, kanskje det er vesentlig å avklare det?*

Det er så mange nyanser å ta inn i det begrepet. I boka til Imsen som vi hadde i pedagogikk, *Elevens verden* stod MAK-visa sterkt: Motivasjon, aktualisering og konkretisering. Og å ta tak i en viss rekkefølge. Det dekker pedagogikk for meg. Den optimale pedagogiskboka vet jeg ikke hvordan skulle være.

Jeg bryr meg ikke om hvem forfatteren av en pedagogiskbok er. Men det er en ting som slår meg når de skriver bøker om pedagogikk, og så holder de en hel dags forelesning om det som står i boka, og i boka står det faktisk mye klokt om f.eks. om læring og vilkår for læring. Himmelveid forskjell mellom liv og lære tenker jeg da. I alle fall ikke forelesning en hel dag. Jeg vet ikke hvor mye jeg får ut av en dag med Thomas Nordahl, en glimrende foreleser – men en hel dag! Jeg ønsker å oppleve disse flotte verktøyene han snakker om. Får vondt i ryggen av å sitte stille og lytte en hel dag. . Han er jo god. Men så faller han tilbake på forelesningsformen, den mest tvilsomme formen hva angår læringsverdi. Han bruker ikke verktøyene selv. Det snakkes om dialog, men det blir ingen dialog på en inspirasjonsdag når alle lærerne i kommunen samles i en sal og hører på en allviter i pedagogikk, en rikssynser. Vi gjør feil, han har rett.

Jobben vår kommer seinere i prosjektet. Og da er det kan hende «Læreboka i pedagogikk» vi skulle bruke. Men vi har kanskje tatt notater.

- *Du står i klasserommet, nok av spenning og fart å ta tak i hver dag - tenker du noen gang at det skriftlige kan utvide virkeligheten?*

Ja absolutt, men jeg synes det er om å gjøre ikke å legge lista for høyt for elevene, jeg minner ofte elevene på det de sa at de ikke kunne før, det har det vist seg at de har klart. Merker at elevene sier mer og mer at de kanskje tror de kan få det til. Mestring mest av alt. Det gir en god følelse for meg også det.

- *Det er ikke så lett å få oppmerksomhet rundt en fagbok innenfor pedagogikk, den må jo komme så langt at leseren begynner på den. De må få tak i den, åpne den og lese den. Hvordan finner du nye bøker?*

Jeg får jo bladet *Utdanning* i posten. Men jeg går sjelden videre fra en artikkel der til den boka de skriver om. Jeg må ikke dypt inn i Hattie hvis jeg føler at det funker med å lese den korte omtalen i *Utdanning*. Mer enn det følger jeg ikke med. Men gjennom prosjektene snakkes det om bøker selvfølgelig.

-Hvilke bøker trenger lærerne?

Å få ulike typer case presentert - det tror jeg ville være en god form i en bok for lærere. Case er alltid interessant å lese om, brukes mye innen faget psykologi. Ingen elever er like, men det er mye å kjenne igjen i et case skrevet av fagfolk. «Hva skal vi gjøre med Anders?». Det er fint å lese om, for vi finner alltid igjen likhetstrekk hos en slik Anders fra vår egen lærervirkelighet. Relasjonen må alltid være på plass. Ellers går det ikke å være lærer. Dette burde det skrives mer konkret om.

Jeg tror at min breie bakgrunn fra yrkeslivet og i utdanningen er fint for meg som lærer. Det er lettere å motivere noen av elevene som tenker at teori ikke er noe for meg, når jeg selv har vært snekker og praktiker. Jeg skjønner de elevene som mener at skolen ikke er for dem.

.....

Rektor stikker hodet inn på kontoret der vi sitter, og sier hei. Jeg kjenner på et hyggelig skolemiljø, et fellesskap der lærerne er sammen om å dra lasset. Om bøkene i pedagogikk ikke er det som brenner mest i det daglige, har både Jan og rektor stor tro på vekselvirkningen av gode forelesere, jobbing i lærergrupper med de samme temaene. Og bøkene som anbefales av foreleserne i prosjektene blir alltid kjøpt inn, melder rektor.

Bøkene som ble omtalt:

Imsen, Gunn (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*, Oslo: Universitetsforlaget.

Manger, Terje (2012). *Motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal Akademisk (Dette vet vi om).

Bunting, M., Skogen, K., Røeggen, E. & Tjora H. (2009). *Blanke ark: råd og tips for foreldre med barn i skolen: praktisk leksehjelp, læringsstrategier og elevers rettigheter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

«Det er ikke lett å finne rett bok til bacheloroppgaven når det står en halv meter med bokrygger foran deg på hylla og alle ser ut til å handle om det samme»

Samtale med Annike og Åshild, to tredjeårsstudenter på lærerutdanningen.

«Vi har lest så mye ped. de siste årene, noen bøker er tunge, og må leses med merkepenn, andre er lettere å forstå. Akkurat det blir en først oppmerksom på når vi skal til å skrive selv på en oppgave, og sette egne ord på papiret.»

De to studentene er i startgropa for sin bacheloroppgave, det stilles strenge krav. Observasjon, intervju og kvantitativ metode, og andre muligheter for formidling av kunnskap er lest om, snakket om, og lært i forelesninger. Nå skal det skrives selv, inn med teori. Det som er praktisert, og det som er lest, skal smelte sammen og bli en bra besvarelse. Jeg tenker på det tilbakevendende temaet om kløften mellom teori og praksis. Gunn Imsen skriver om dette helt direkte i sin bok *Lærernes verden*:

«Hvordan man blir en god lærer, vet vi ikke med sikkerhet. Etter et halvt århundre med forskning om lærere har man ikke kommet til klarhet i hvordan lærerutdanningen kan gjøres best mulig» (Imsen 2006: 405).

Men her står Annike og Åshild, i startgropen for sitt eget arbeid med å skrive sammen nettopp teori og praksis. Bøkene eller tekster fra fagpedagoger vil spille en viktig rolle for de i dette arbeidet, samtidig skal de etter snart tre års studier og praksisperioder kunne reflektere over sin egen inngang i læreryrket. Annike går på linjen som utdanner lærere for de yngste, trinn 1-7, mens Åshild har valgt trinnene 5-10¹¹. De har begge halvannet år igjen før de tar steget fra studenttilværelsen og ut i skolen. De synes ikke det lenger virker avskrekkende noen av delene slik jeg tolker dem. Å kunne være i denne tida som student, nyte godt av forelesninger og diskusjoner med likesinnede er en god, men også ganske krevende situasjon, å lese mye er noe de mener de ikke får tid til seinere.

¹¹ Nasjonalt råd for lærerutdanningen (NRLU) 2008

- *Først litt om disse ugjennomtrengelige forkortelsene for andre enn dere på lærerutdanninga, PEL og PED? At ped er pedagogikk og står for fagets bøker og forelesninger, mens PEL er fagets navn nå etter reformen der utdanningen er delt i trinn. PEL står for Pedagogikk og elevkunnskap. Er det et bra navn på faget?*

Åshild : Ja, det dekker godt synes jeg. Vi har PEL i 1. og 2. og 3. klasse, mens siste året skal vi henge fordypningsfaget eller -fagene vi velger på dette som er lært her. Jeg valgte Naturfag i 1. og 2., Matematikk i 2. og 3. Siste året skal jeg hanke inn 60 studiepoeng i kroppsøving er min plan

- *Så du blir kroppsøvingslærer du?*

Åshild: Ja det også, ved siden av fordypning i matte og naturfag, jeg ønsker å være lærer i disse fagene.

Annike: I tillegg til PEL, matte og norsk 1, som vi må ha på GLU 1-7¹², har jeg valgt valgfagene norsk 2 og naturfag til nå. Hvilke fag jeg skal velge neste år er jeg ikke helt sikker på - kanskje spesped. At PEL avsluttes nå er en bra ordning for oss, faget er jo vårt profesjonsfag og vi må stole på at de teoriene vi har truffet på og lest forbereder oss på det vi møter i praksis om halvannet år.

Åshild: Det er greit å bli ferdig med PEL nå, for nå blir det mer og mer praktisk, og du skal anvende det du har lært. Det er mye vi har vært gjennom i pensum, men det er vanskelig å si om det er nok eller ikke for å være lærer ute skolen. Akkurat det blir det store spørsmålet.

Annike: Å bruke det vi har lest mener du? Ja det er vel når vi står oppe i situasjoner at vi lærer det vi har lest. Vi kunne ha trent enda mer på realistiske situasjoner som vil møte oss i arbeidslivet som lærer, men samtidig har praksisperiodene vært gode å ha med seg inn igjen i studeringen og lesinga

- *Ja, men da vi er inne på det med lesing. Hva slags lesere er dere, studentene sitter med merkepennen, det er det typiske bildet på studentlesing - men hvordan er lesinga deres av fagbøker generelt?*

¹² GLU står for Grunnskolelærerutdanningen, og ble en benevnelse fra 2010 da lærerutdanningen ble delt i to løp, ett for trinnene 1-7 og ett for trinnene 5- 10.

Åshild: For meg kommer det helt an på hvor interessant jeg synes det er. Men når det jeg leser er tungt, må jeg lese flere ganger og deretter skrive ned, mens når jeg leser ting som er lettlest eller veldig interessant, lar jeg være eller jeg glemmer å skrive ned.

Annike: Når jeg leser fagbøker er det somregel fordi jeg «må». Som student er målet for meg å komme gjennom pensum før forelesning. Tror jeg lærer best da. Det er et slags press. Før forelesning må du som regel gjennom en del sider, det blir fort til at jeg sitter og «guler» ut det jeg mener er viktig. Det er en slags motivasjon å lese pensumet før forelesning, for da vet jeg at jeg har gjort det jeg kan for å forberede meg. Målet er jo å lære! Men hvor mye har jeg egentlig lært etter noen timers lesning på det viset? I fjor sommer ville jeg være forberedt på pedagogikken vi skulle lese gjennom dette siste året, og kjøpte med meg bøker til sommerferien. Vilt nok, for jeg pleier å lese romaner på fritida, det er min lesing. Men nyinnkjøpt pedbok ble med på ferie, og jeg leste. Det ble en annen lesning, ikke noe press. Tror jeg tok det inn på en annen måte. Satt på en stol i Tyrkia og hadde følelsen av at jeg fikk så mye med meg!

- *Moral – les mer faglitteratur i ferien?*

Annike: Ja, det må ikke være i ferien, men det å lese fordi man har lyst, ikke fordi man må, tror jeg har fordeler. Jeg er ikke den leseren som tar fram en slik bok helt frivillig. Men det var interessant, fikk tenkt litt mer. Noe å huske på i framtida kanskje? Hvorfor ikke lese litt mer faglitteratur, lese om noe man brenner for, da kan det bli morsom lesing.

- *Forskning har pekt på at lærere liker å snakke med kollegaer om tema de lurer på, om situasjoner de er usikre på hvordan skal takles. Samtidig ser det ut til at lærere er så «snille» og støttende overfor hverandre også når de snakker om situasjoner som oppstår. Det viser seg at det ligger så mange muligheter i slike samtaler, muligheter for læring – men at vi ofte er for engstelige eller for tilbakeholdende til å vise at vi kan noe, at det kan være kunnskap det skorter på hos kollegaen. Det er ikke i enhver situasjon en som yrkesutøver trenger kun støttende kommentarer, hva tenker dere om slike samtaler med medstudenter, eller med lærerne på studiet, eller i praksisperiodene?*

Åshild: Synes det brukes for lite i mange av fagene, unntatt i pedagogikktimene. Der snakker vi alltid om det vi har lest, det gir en veldig gevinst å snakke om stoffet du har lest. Og jeg ser at mye har skjedd med meg siden jeg begynte på studiet, jeg er blitt bedre til å

reflektere – men her må det bli enda mer trening for min del, for det er først når jeg er med og snakker om noe jeg har lest, setter ord på det – det er da jeg lærer, de gangene vi får til det i gruppa eller klassen er gode timer.

Annike: Jeg merker også at det er stor forskjell, det blir så mye mer å henge tankene på når en får snakket om teorien. Uansett blir det lettere å lære om en klarer å lese seg opp til timen, altså på forhånd.

-Dere har vært i praksis. Du står der i praksis-situasjonen. Noe oppstår i klassen som du ikke helt har oversikt over, du skal møte de samme elevene dagen etter, saker og ting må håndteres rett og raskt - hvordan var det igjen, jeg må finne ut av det, hvor har jeg lest noe om dette? Er det slike tanker som går gjennom hodet da? Eller hva er det første du setter i gang med?

Annike: Jeg snakker med de jeg har vært i praksis med, helt klart, de er de første – de blir som de lærerkollegaene du fortalte om som du vil søke kunnskap hos – men får du det? Du får ikke alltid god veiledning fra dem, de kan fort komme med et raskt råd eller si at jeg var jo egentlig god til å takle situasjonen. Men jeg blir vel ikke så mye klokere etter at slikt er sagt. Så da blir det til at veilederen i praksis kan avklare, det er vel hans jobb det da. Han spør meg kanskje: hva tenker du om det, det her handler om klasseledelse, Er det noe annerledes du ville ha gjort?

- Han sender et godt spørsmål tilbake til deg, for at du skal tenke sjøl, søke etter løsningen i alt det du har lest eller hørt på forelesningene da?

Annike : Ja, men hvorfor kommer det ikke fram når du står der oppe, i situasjonen, jeg **har** jo lest mye om det, om klasseledelse? Hvordan skal jeg få fram teorien? Det er mye lesing, men lite trening i å bruke det.

Åshild: Jeg har et eksempel, vår klasse hadde nettopp skoleovertakelse. Da måtte vi studentene klare alt som oppstod sjøl. Vi hadde jo ingen veiledere i klassen. Det var virkelig nødvendig at vi snakket om forskjellige ting som skjedde. Problemene som oppstod tok vi opp på teamet rett etter timen, vi snakker om det, alle deltok, og vi valgte et tiltak etter en felles gjennomgang. Håper at slike ting vil skje ute i «den virkelige» jobben også. Jeg synes ikke sjøl jeg tenker fort: hva vet jeg om dette, hva har jeg lært - det blir handling før den refleksjonen kommer. Handler automatisk, føler at det her er rett å gjøre,

da gjør jeg det. Det å bli mer bevisst også på å gi tid til den ettertanken om hva har jeg lært om det her må i alle fall jeg øve meg på.

-Jeg kan høre at du er i gang med å være lærer, synes du var vel kritisk der mot deg sjøl, du er i gang med å opptre profesjonelt når du sier at du skal slippe til ettertanken og begrunnelsen for det du gjør...

Åshild: Noe sitter der som en del av meg, å straffe er ikke bra, å rose gir mest – er sånne ting lært i pedagogikken eller er det noe som hører til meg, men det er vel det du sier om kunne begrunne som er det profesjonelle da?

Annikе: Det må jo være noe som ligger der, du er kanskje ikke helt bevisst – det former deg som person. Det er ikke bare fordi vi snakker om dette nå, men jeg synes i alle fall at PEL er det spennende faget, fordi vi leser om mennesker og hvordan vi lærer og relaterer oss til hverandre

Åshild: Føler meg jo mye tryggere nå når jeg er i en klasse og skal ha ansvaret, enn i 1.klasse, det kan jeg kjenne med sikkerhet. Trygghet rommer mye. Fordi i starten syntes jeg nok at PEL var veldig selvfølgelig, jeg tenkte hele tida: jeg vet jo dette, det er helt opplagt at du skal håndtere det og det på den måten. Men boka gir deg begrunnelser og viser til eksempler, du får en trygghet selv om det som står virker ganske opplagt i mange tilfeller.

- Har dere en bok eller to dere kan anbefale andre som vil lese pedagogikk?

Annikе: Vi må kjøpe en del bøker, vi har ikke mye som bare kommer i kompendium. Det er bra i seg sjøl synes jeg. Har alle bøkene i hylla, og vil ikke selge de igjen. Jeg ga bort en bok til en som lurte på å begynne på studiet – jeg sa: Jeg har en bok du **må** ha! Det som er merkelig er at jeg har vel ikke slått opp i den så mye etter at den stod på pensumlista, og jeg hadde lest i den første gangen, men jeg ville bare anbefale den boka, husker ikke hva den het en gang, men den handlet om det å være lærer, om lærerrollen – og jeg ga den bort!

Åshild: For meg betyr den hovedboka vi har innen 5- 10 som god å ha. Hovedboka er veldig relevant, men den er også fin å bruke først og fremst for å få oversikt. Hovedboka kaller vi bare den, husker at Postholm er en av redaktørene, men hva heter den egentlig?

Annikе: Jeg merker meg at boka er god når jeg skal begynne å skrive i selv, og må bruke bøker. Det er da du kjenner forskjellen på fagbøkene. Vi leser så mye.

-Men dere husker ikke forfattere, er det ikke noe viktig for dere?

Annike: Det er noen forfattere som går igjen gjennom hele studiet, de husker man. Men ellers er det ikke det jeg ser på, de bøkene vi leser er det jo høgskolen som har satt opp som pensum. Så da regner jeg med at de forfatterne som er satt opp er de som er mest relevant for oss. Er innholdet i en bok godt, husker jeg kanskje navnet på boka lettere enn jeg husker hva forfatteren heter. Trenger jeg litteratur til for eksempel en oppgave, så er det temaet som gjelder, jeg ser ikke så mye etter forfatter. Men du kommer ikke utenom Thomas Nordahl i dag i lærerutdanningen. Han har jeg lest mye av i studiet.

Åshild: Jeg husker Postholm, som er en av flere redaktører på hovedboka vår, for den liker jeg godt, og synes at hun skriver godt, jeg har lagt merke til de som er hennes kapitler i boka, men jeg må bare si at jeg tenker ikke i det hele tatt over forfatterne når det gjelder en slik fagbok i pedagogikk. Det er ikke som når du var liten og leste en god barnebok f.eks., da var det alltid om å gjøre å finne flere bøker av akkurat den forfatteren.

Annike: Jeg har jo Thomas Nordahl veldig i hodet som sagt, så kan hende jeg kjenner igjen en og annen forfatter inne på biblioteket. Siden disse bøkene er valgt for oss, så er det kanskje derfor vi ikke legger merke til dem. På biblioteket ser vi at det finnes ganske mange å velge i.

Åshild: Vi har fått et veldig godt tips som jeg tenker på når vi snakker om hvordan vi skal finne flere og andre bøker for å gå mer i dybden som vi nå må gjøre i bacheloroppgava. Det tipset er relevant for meg. Det handler om å bruke litteraturlista bak i bøker vi har på pensum for å se hvilke titler som står der. Da kommer du inn i temaet ditt mer grundig. Det er et godt råd som jeg vil benytte meg av når jeg skal starte opp.

Annike: På biblioteket finnes mye litteratur, jeg må gå litt langs hyllene, og de som jobber der er gode til å hjelpe med å avgrense også.

- *Om noen år er dere på jobb ute i skolen. Hvordan tror dere det blir mulig å påvirke det miljøet dere kommer inn i om det er noe der som dere har tanker om kan endres eller bli bedre, på bakgrunn av det dere har lest og lært her på studiet?*

Annike: Ja jeg vet ikke, du vil lett gjøre som de andre kanskje. Du kommer inn i en skolekultur. En kode som er etablert. Som ny er det mye en har å gjøre og finne ut av om alt det praktiske. Du vil føye deg inn, selv om du også gjerne vil bidra og si fra. Det å sette

sammen en time for eksempel, som jeg er veldig opptatt av nå, at en som nyutdanna kan klare å si «jeg vet om en bok» eller « jeg har lest noe om» Vet ikke om jeg kommer til å gjøre det.

- *Men akkurat det tror jeg de fleste lærere blir glade for å høre om hvis jeg skal vise tilbake til den forskningen om at lærere liker å høre anbefalinger, få veiledning og tips fra en god kollega. Pedagogisk litteratur finnes svært sjeldent omtalt i avisene eller på TV eller noe annet sted, så hvordan skal man få kjennskap til hva som finnes?*

Åshild: Håper jeg tør si fra. Men jeg også tror at tida flyr fort når du er ny som lærer. De kan bli litt glemt de bøkene du blei så knytta til på studiet. Men vi har blitt veldig motivert for å være konstruktivt kritiske til undervisning. Særlig har vi lest og snakket mye om det i år i PEL. Vi lærer om skolen som organisasjon og hvordan den kan være en konstruktiv kritisk skole. Der vi som arbeider kan hjelpe hverandre til å bli bedre.

Annikе: Lærerne skal også lære, vi skal jobbe i en lærende organisasjon. Du begynner på lærerutdanninga og tenker at det handler om at elevene skal lære, jeg skal bli den læreren som har ansvar for det. Elevene skal lære – men lærerne skal også lære.

- *Etter så mye erfaring med pedagogisk litteratur etter nå snart 3 år med lesing, så har jeg lyst til å spørre dere på en litt annen måte enn når jeg spurte etter en favorittbok i pedagogikk, hvordan synes dere en slik bok skal være?*

Åshild: Jeg vet om en god bok, den heter: *Å utforske praksis*. Den synes jeg er lagt opp med en struktur som er god og logisk. Fordi den tar fram ulike situasjoner som virker helt ekte, og så ser den på saken eller situasjonen utenfra. Og tilslutt får du som leser flere forslag til hvordan du kan gjøre jobben, enten det handler om noe som er vanskelig eller det bare er en ganske vanlig dagligdags situasjon i et klasserom.

Annikе: Ja den boka er et bra eksempel, jeg har ikke tenkt så mye over akkurat dette temaet før, men dette gjør meg klar over hvorfor noe går lettere å lese enn andre ting. Dette er ting vi ikke tenker på i studiet, men det har jo betydning for hvordan vi ser på faget PEL.

- *Nå sitter jeg igjen med mange tanker om pedagogikk som tekst selv, dette har vært fint for meg å snakke med dere om også. Kanskje vi skulle ha litt mer frilesning av pedagogikk på en solseng, kanskje det bør være en viktig sak å få fram forfatterne*

av pedagogikkboka, gi de et ansikt og presentere de bedre for leserne sine. De er ofte forskere, men de er helt klart kunnskapsrike, og de er mennesker som oss. Kom fram forfatter og ikke gjøm deg bak ordene!

Så ble opptaket avsluttet - og hva skjedde? Vi fortsatte å snakke sammen om lesing og skriving innenfor pedagogikk. Vi ryddet stolene på plass i rommet der vi hadde sittet på Høgskolen, vi samlet sammen pcer og blokker, men vi snakket videre om PEL som fag. To engasjerte studenter virket klare for framtida. Er læreren uten entusiasme og kjedelig, blir undervisningen ofte det samme, er boka i pedagogikk for teoretisk, kan lærestoffet kanskje ikke overføres så lett i praksis, har eleven et positivt forhold til læreren, påvirker det undervisningen. Det er vi enige om.

Bøkene vi snakket om (funnet ut etter samtalen, ved hjelp av detektivarbeid)

Imsen, Gunn(2006). *Lærernes verden. Innføring i generell didaktikk*. 3.utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Jenssen, Ruth & Aas, Marit (2011): *Å utforske praksis: grunnskolen*. Oslo:Cappelen Damm akademisk.

Lillejord, Sølvi, Terje Manger & Thomas Nordahl (Red.)(2013). *Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, 2, Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, Thomas (2002). *Eleven som aktør; fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, May Britt[et al.] (Red.) (2011). *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Postholm, May Britt [et al.] (Red.) (2011). *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

3. BLOGGEN

Mange blogger har startet opp med stor entusiasme, men avgått en rask og stille død. Skal du utvikle en trofast lesermasse til bloggen din, må du jevnlig by på nye leseropplevelser

(Fra Farbrot, A.(2013) Forskningskommunikasjon:129)

Et utvalg på ti bloggposter:

Fra *Læringsmiljøbloggen* - Ny forskning og pedagogiske problemstillinger

- En Fagblogg for Læringsmiljøsenderet, Universitetet i Stavanger,

og fra: *LP-bloggen* – som omhandler arbeid i skoleutviklingsstrategien LP-modellen – læringsmiljø og pedagogisk analyse

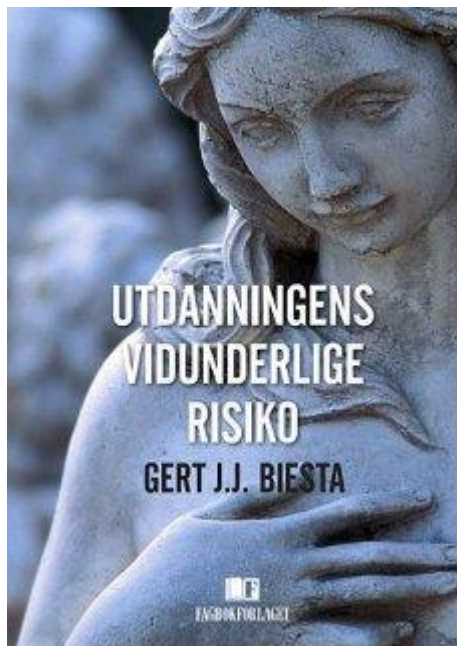
- En blogg som samtidig fungerer som en nettside fra Læringsmiljøsenderet for alle som arbeider med LP-modellen som skoleutviklingsstrategi

Begge fagbloggene er åpne blogger for alle.

Pedagogikk som relasjon

Publisert 14.august 2014 på Læringsmiljøbloggen

<http://lillegarden.wordpress.com/2014/08/14/pedagogikk-som-relasjon/>



Jeg lar meg tiltrekke av vakre omslag. Utdanningens vidunderlige risiko av Gert J.J. Biesta er en tankevekkende bok som utfordrer «oppleste og vedtatte sannheter» i pedagogikkfaget skriver Fagbokforlaget i sin omtale av boka, som ble gitt ut på norsk rett før sommeren. Det er en setning som forlagene skriver om veldig mange av sine utgivelser!

Denne boka ble med på sommerferie mest på grunn av det estetiske omslaget og mindre på grunn av ønsket om å lese en kritikk av oppleste og vedtatte sannheter. Gert Biesta, professor i pedagogisk teori og politikk, nå ved Universitetet i Luxembourg, men

også godt kjent i Skandinavia gjennom gjesteprofessorater ved Universitet og Høgskoler, var bare et navn ofte sett i referanselister for meg. Derfor var en vakker bok med en drømmetittel med meg i sommer. Og jeg likte kapitlene om Kommunikasjon, om Læring og om Virtuositet svært godt. Bak i boka er det et intervju med Biesta, og det kan anbefales som en inngang til lesningen.

Men dette skal ikke være en bokanmeldelse. Bare et tips til lesestoff. Utgangspunktet mitt for denne bloggposten er en artikkeloverskrift som gjorde meg nysgjerrig fra siste nummer av *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*: «Eksistensiell refleksjon og moralsk nøling – Pedagogikk som relasjon, fortolkning og språk» skrevet av Tone Sævi. Kanskje fordi jeg hadde lest språket til Biesta lurte jeg på artikkelens referanser. Og ganske riktig! Denne artikkelen setter fokus inn mot hans ideer om pedagogikk. Sævi gir tankevekkende perspektiv på hvordan pedagogikk i dag viser til resultater, til utdanning som noe økonomisk nyttig, som noe politisk. Hun sier det hører til den angloamerikanske tradisjonen, og vil med henvisning til Biesta, van Manen, Skjervheim og andre heller se på pedagogikk i en europeisk tradisjon. Den europeiske tradisjonen knytter pedagogikk først og fremst til medmenneskelighet, verdier og moral. Vi snakker om dannelse. Både forskning på, og praksis i skole preges av en smal forståelse hos oss mener Biesta og flere med han, mens utgangspunktet for all pedagogisk forskning og praksis må være at pedagogikk må forstås komplekst, mangetydig og motsetningsfullt. Men hva betyr nå det? Jo, det er et forsvar for at det språket vi bruker for å tolke pedagogisk virksomhet både er avhengig av konteksten, personene i skolen og relasjonene mellom dem.

I artikkelen til Sævi er det særlig relasjonen mellom den voksne og barn og unge som får oppmerksomhet. Den relasjonen må innebære at læreren alltid vet hvem hun er som voksen person, og hvordan hun handler i forhold til eleven i det personlige møtet. Dette er en relasjon som alltid er viktigst for eleven, en relasjon som har størst konsekvenser for den unge. Relasjonen mellom den voksne og eleven gir pedagogiske muligheter som forutsetter åpenhet for det Biesta kaller det risikofylte. Det betyr at ikke alt i pedagogisk praksis kan, eller skal, planlegges og kontrolleres!

Dette kan du lese mer om i siste nummer av *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (nr. 4/2014) i artikkelen til Tone Sævi. Finner du den ikke online, eller abonnerer på tidsskriftet, kan du ta kontakt.

God lesning!

Kirsti.tveitereid@uis.no

Det usynlige barnet

Publisert den 4. august, 2014 på Læringsmiljøbloggen

<http://lillegarden.wordpress.com/2014/08/04/det-usynlige-barnet/>



Jeg starter bloggtekstene etter sommerferien med å dele en sterk leseopplevelse, en oppfriskning til nytt år!

Tove Janssons bok om jenta som kommer inn i Mummifamiliens varme ble repetert ved høytlesning for de yngste og den eldste i familien i sommer. [Tove Jansson har jubileum i år, både boken om henne](#) og utstillinger kan anbefales. Men ingen tittel passer vel

bedre å ta fram nå ved barnehagestart og skolestart – og kanskje aller mest i overgangen mellom barnehage og skole. «**Det usynlige barnet**» – Bra for læringsmiljøet å bli minnet om rett og slett! Husker du innholdet?

En mørk regnværskveld satt Mummifamilien rundt verandabordet og rensset sopp. Hele bordet var dekket av gamle aviser og midt på stod parafinlampen. Men det var mørkt i alle kroker.

Slik starter det hele. Lille My har selvfølgelig funnet giftige sopper, og mens Mummimammaen tar henne i forsvar og håper hun blir bedre på soppvalgene neste år, er de andre – inkludert Lille My selv – overbevist om at Lille My gjør dette med vilje, for spenningens skyld. En ny person kommer inn på verandaen, hun heter Ninni. Men de kan ikke se henne. Too-tikki forklarer raskt hennes bakgrunn for at hun kommer til dem med Ninni:

Tanten var ironisk fra morgen til kveld, og til slutt begynte ungen å blekne i konturene og bli usynlig. Sist fredag kunne man ikke se henne i det hele tatt. Tanten gav henne til meg og sa at hun virkelig ikke kunne ta seg av slektninger som hun ikke engang kunne få øye på.

Historien blir spennende: hvis Ninni skal bli hos dem og de ikke ser henne, hun er i tillegg sjenert og snakker ikke – hvordan skal de omgås henne da?

Tanten har hengt en liten bjelle på henne slik at hun kan høre henne om hun beveger seg.

Gi ungen en stol, sa Mummipappa. – Kan hun rense sopp? – jeg vet ingenting om Ninni, forsikret Too-tikki. – jeg bare tok henne med hit. Nå har jeg litt annet å gjøre. Kom innom en dag og fortell hvordan det går. Hei sålenge.

Mummipappa stiller det essensielle spørsmålet:

Kan dere begripe hvordan vi skal få henne synlig igjen, utbrøt Mummipappa bekymret.

Mummimamma har tålmodighet, det vet vi som har lest om andre viderverdigheter i Mummidalen. Etter å ha redd opp en ny seng så blir det eple, saftglass og tre stripete sukkertøy som deles ut til alle sammen ved leggetid. I tillegg slår hun opp i mormors gamle notater for å se om det kan ha blitt gitt noen råd hvis ens venner blir tåkete og vanskelige å se. Råd finner hun.

Allerede neste morgen har føttene kommet til syne.

Fint, sa Mummipappa. – Og enda bedre blir det når vi får se nesen hennes. Jeg blir på en måte litt nedslått av å prate med folk som ikke synes. Og ikke svarer.

Mummimammaen vil at familien skal snakke om vanlig ting, ikke minne Ninni på alt som er vondt og feil. Ninni trasker etter dem hele dagen. De venner seg til bjellen som følger etter dem, og synes ikke det er så rart med henne lenger. Neste kveld har både ben og en slitt brun kjolekant kommet til syne. Mummimammaen syr i stor glede en rød kjole til henne og legger den ved sengen.

Neste dag er det bare hodet som ikke synes! Mummitrollet blir henrykt. Han bestemmer seg for å lære Ninni alle de lekene han kan. Men hun kan ikke leke! Gjør alt feil.

Hun kan ikke leke, mumlet Mummitrollet og var helt betuttet. Hun kan ikke bli sint, sa Lille My. – Det er det som er i veien med henne.

Så går det lang tid. Ninni blir ikke helt synlig. Men en dag finner Mummipappaen på en liten spøk med Mummimammaen. Bare en liten overraskende dytting har han tenkt på.

Men før han hadde rukket helt fram, hørtes et hyl, et rødt lyn for over bryggen, Mummipappa skrek som en gris og mistet hatten i vannet. Ninni hadde boret de små usynlige tennene sine i Mummipappas hale, og de var skarpe. Bravo, bravo! skrek My. – Jeg kunne ikke ha gjort det bedre selv! Ninni stod på bryggen med et rasende lite fjes med oppstopper under en rød pannelugg. Hun freste til Mummipappa som en katt.

Og rett etterpå ler hun så hele bryggen rister. Mummipappaen faller i vannet da han forsøker å fiske opp hatten sin.

Hun har visst aldri ledd før, sa Too-tikki forbløffet. – Jeg synes dere har forandret ungen så hun er blitt verre enn Lille My. Men hovedsaken er jo at hun synes.

Kirsti.tveitereid@uis.no

Er SFO et læringsmiljø?

Publisert på Læringsmiljøbloggen 11.april 2014

<http://lillegarden.wordpress.com/2014/04/11/er-sfo-et-laeringsmiljo/>



Skolefritidsordningen ble innført på slutten av 1980-tallet. Den omtales forskjellig: Fritids, SFO, Skolefritid. I Oslo heter den Aktivitetsskolen. Men den kalles ikke lenger fritidshjem – det var noe vi hadde som et tilbud før SFO. Begrepet «heldagsskolen» har også blitt brukt. SFO er et frivillig, kommunalt tilbud om barnepass for elever på første til fjerde årstrinn, og åpningstidene er lange – med andre ord denne institusjonen utgjør en stor del av hverdagen for barn i alderen 6 til 10-11 år. Og forskjellene i tilbudet er store fra kommune til kommune. Det virker som om SFO er et uinteressant felt for forskningen. Hvorfor er det slik? Kan det handle om at det er lite status å undersøke SFO? Uansett så er det slik at vi

vet ganske lite om læringsmiljøet og kulturen i SFO. Vi ser kanskje først og fremst på ordningen som barnepass og ikke som potensial for utvikling og læring? Lekselesing, og leksehjelp er innført, aktiviteter forsøkes innlemmet og noen steder foregår mye og strukturert, mens andre vektlegger ordet fritid og styrer derfor lite.

Regelverk og forordninger for SFO finnes, [det har Utdanningsdirektoratet samlet her](#).

Tidsskriftartikler om SFO er registrert i [NORART, de finner du her](#) og søket på Skolefritidsordning ga hele 52 treff, men ser en nøye etter handler mange av dem om helt andre ting enn om læringsmiljø eller potensialet for læring. Jeg har funnet en artikkel som har dette fokuset fra de siste årene, og det er Vigdis Foss (2011): [Usynlige læringskulturer i skolefritidsordningen; sammenhenger og brudd mellom barnehage, skolefritidsordning og skole. I: Barn, nr. 2, side 27 – 45.](#)

Foss beskriver hva som **skulle** prege innholdet i ordningen og hun gir en kortfattet presentasjon av undersøkelser om SFO fra perioden 1991–2005. Det hun har funnet er at:

- Barn trives stort sett i SFO på grunn av lek og samvær med venner, men de opplever at de har for liten innflytelse på hverdagen.
- Det ser ikke ut til at de opprinnelige føringene for og intensjonene med SFO er realisert!
- Hjelpemiddelet vurderer ikke SFO som egnet for barn med særskilte behov
- SFO-plass er heller ikke tilgjengelig for alle på grunn av prisnivå.

Med andre ord – her er det nok å ta tak i. Skolefritidsordningen er åpen når skolen har ferie, og det er mange barn der hele tiden i hele åpningstiden!

Kirsti.tveitereid@uis.no

«Det er ikke lov å snakke om elever i pauserommet»

Publisert 20.mars 2014 på LP-modellens blogg.

<http://lpmodellen.wordpress.com/2014/03/20/det-er-ikke-lov-a-snakke-om-elever-i-pauserommet/>

..uttaler en lærer i en studie av språk og makt som er publisert som fagfelleurdert artikkel i tidsskriftet *Spesialpedagogikk* nr.2 i år (Damsgaard 2014). Det er ikke uvanlig at skoler har slike regler for å unngå negativ omtale av elever. Flyttes da omtalen til et annet sted? En annen lærer i studien sier at «Nå er det slik at hvis du snakker om elever, så er det bak lukkede dører i arbeidsrommet eller hos ledelsen».

Men hva gjør det for en forskjell? Studien er gjort blant erfarne lærere, og artikkelen retter oppmerksomheten mot lærernes omtale av elever og hva som påvirker læreres språkbruk. Hilde Larsen Damsgård setter funnene opp i en maktmatrise og skriver at lærere har både en mulighetsmakt og en herredømmemakt når de omtaler elevers atferd og læring. Det er sammenheng mellom språk og makt. Du kan snakke elevene opp eller ned.

Når samtalen om elevene flytter seg inn i nye rom, litt mer lukkede rom enn personalrommet, betyr det ikke nødvendigvis at elevene kan komme til å bli mindre negativt omtalt.

Men språket kan også brukes som et hjelpemiddel til problemløsning og samhandling. Alle de spurte lærerne er opptatt av språkets betydning, Hvordan snakker lærere om elevene – ifølge dem selv? Damsgaard deler de inn i to grupper:

- **Man høster som man sår** – her finner en lærere med en stor tro på språkets betydning for yrkesutøvelsen. Positiv omtale er det som gjelder, det følger et ansvar med å omtale elever på den ene eller den andre måten.
- **Man bør, og vi prøver** - her finner en de som prøver å få til en positiv holdning og omtale, men som også forstår at det kan holde hardt å la være å lufte sine frustrasjoner gjennom en omtale som ikke bare er positiv – et ønske om et positivt språk og en praksis som ikke stemmer helt.

Men hva er det som kan påvirke lærernes språkbruk? Her er funn i studien også delt inn i to kategorier:

- **Det lukkede rom** - det vil si at negativ omtale påvirkes av hvor lærerne er, er de på personalrommet, i teamrommet, hos ledelsen – hva preger kulturen på de forskjellige stedene?
- **Ventilen** - navnet viser til de mange uttalelsene om at det av og til kan oppstå et behov for å få ut egen frustrasjon over en time, en klasse en elev som ikke har gått

helt greit. Og språket blir lett annerledes enn lærerne mener det burde være. Det samme kan oppstå når mange oppgaver belastes den enkelte lærer, ansvaret er stort.

I drøftingen av funnene peker Damsgaard på det viktige i å være en språkbevisst lærer. Det kan innebære at fokus tas vekk fra lærerrollen og opplæringen når tendensen til stempling og kategorisering bidrar til egenskapsforklaringer av elevene.

Denne artikkelen gir stort rom for refleksjon og tanker om egen praksis på egen skole synes jeg, – foreslår den som felles lesning i lærergrupper!

Vi har fått tillatelse fra redaktøren i *Spesialpedagogikk* og forfatter til å legge den ut i fulltekst her:

Damsgaard, H.L.(2014):[Språkets makt – slik erfarne lærere ser det](#) . *Spesialpedagogikk* 2, 5 – 16.

Temaet språk og læreres samtaler har vært omtalt tidligere på Læringsmiljøsenderets blogger: Les også:

[«Sterke» og «svake» elever – har du brukt ordene?](#)

[Lærere lytter til hverandres kunnskap](#)

Kirsti.tveitereid@uis.no

«Sterke» og «svake» elever, har du brukt de ordene?

Publisert 29.januar 2014 på Læringsmiljøbloggen

<http://lillegarden.wordpress.com/2014/01/29/sterke-og-svake-elever-har-du-brukt-ordene/>



Det er så fort gjort, men det er en kategorisering som fort kan bli en «sannhet» eller et fengsel elever settes i. Hva hjelper det? Elevkategorisering eller også kategorisering av klasser som «bråkete» eller «urolige» kan gå inn i en skoles kultur og lett bli en del av den uformelle samtalen på personalrommet. Språkbruken blir så selvfølgelig at ingen tenker over det. Men

det skaper veldig enkle bilder, som ikke tar opp i seg det mangfoldet som alltid finnes.

Sidsel Werners doktorgradsarbeid fra 2008: *Tilpasset opplæring og læreres bilder av en mangfoldig skoleklasse; en undersøkende samtalesyklus med lærere fra tre skoler*, Universitetet i Oslo, er interessant lesning om blant annet fenomenet kategorisering og hva det innebærer:

- En fare for forenklinger, generaliseringer og fastlåsing i forståelsen av enkeltelever og hele klasser
- En fare for at en gruppe elever blir ekskludert
- En fare for at lærerens oppmerksomhetsfelt blir innsnevret

Språket skaper virkeligheten, og språk er makt. Forskningen viser at å unngå slike fastlåste beskrivelser bidrar til å bedre læringsresultatene. Vil du lese mer om dette temaet anbefales også boka *Læreren som leder*. Klasseledelse i folkeskole og gymnasium, redigert av H. Plauborg, Andersen, Ingerslev & Laursen fra 2010.

Kirsti.tveitereid@uis.no

Har skolen for lave forventninger til barn i barnevernet?

Publisert 20. desember 2013 på *Læringsmiljøbloggen*

<http://lillegarden.wordpress.com/2013/12/20/har-skolen-for-lave-forventninger-til-barn-i-barnevernet/>



Mestring av skolen er den faktoren som har størst betydning for å lykkes i voksenlivet for barn som får hjelp fra

barnevernet. Barne-ungdoms- og familiedirektoratet avslutter i disse dager et større arbeid som har hatt som målsetting å gjøre skole og barnevern bedre rustet til å skape et godt læringsmiljø for barn og unge i barnevernet. Arbeidet skal munne ut i forslag til praktiske tiltak – og veien mot dette målet har bestått av tre deler:

1. Å sammenstille eksisterende forskning innen feltet i en kunnskapsoppsummering.
2. Å arrangere en internasjonal konferanse om temaet.
3. Å ferdigstille en rapport til offentlige myndigheter med anbefaling om tiltak og innsatsområder. Anbefalingene retter seg mot begge sektorene – utdanning og barnevern.

Mangelfull skolegang har lenge vært et bekymringstema når det gjelder barn og unge i barnevernet. det gjelder både de som bor hjemme, og de som er under barnevernets omsorg. Når en ser på tallene er det blant disse en enda større dropoutprosent fra videregående skole enn for andre elever, det er lavere prestasjoner og mange har dårlige erfaringer med skolen. Alt har alvorlige følger for den enkelte i voksen alder, og samfunnsmessig er dette ikke noe vi kan være fornøyde med. Det handler om et stort antall barn og unge, 53 000 barn i alderen 0 – 18 år . I hver klasse kan det være 3 elever som er i kontakt med barnevernet på en eller annen måte.

Men den oppløftende beskjednen til oss som arbeider i skolen med å bedre læringsmiljøet er at systematiske innsatser for å forbedre denne gruppens skoleprestasjoner har meget gode sjanser for å lykkes. Dette understrekes av Bo Vinnerljung, en av veteranene innen forskning på disse barna. Han var en av de sentrale foredragsholderne på konferansen og hans forskning strekker seg over et langt tidsrom. Han la fram sine erfaringer gjennom lang tids forskning. Hans råd er:

- Individuelle læringstiltak gir effekt.
- Skolen må stille forventninger til barn i barnevernets skoleprestasjoner.
- Disse barna må mest mulig ha sin plass i ordinær klasse, ikke i spesialklasser.
- Legge forutsetninger for et konstruktivt tverrfaglig og tverretatlig samarbeid rundt eleven, det har alltid positiv virkning.

[Kunnskapsoppsummeringen](#) ...er utført av forskere ved NOVA (Seeberg, Winsvold og Sverdrup 2013)

[Skoleresultater og utdanningssituasjon for barn i barnevernet En kunnskapsoversikt \(pdf\)](#)

[Konferanseprogrammet \(pdf\)](#)

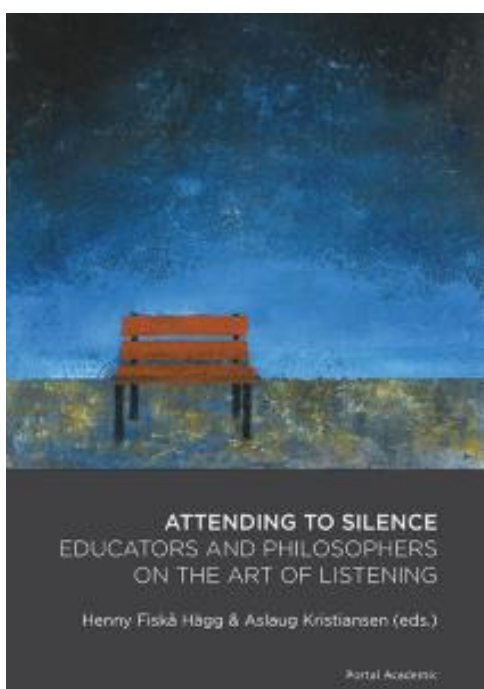
Foredragene: [Dag 1, norsk og nordisk forskning samt eksempler fra praksis \(pdf.\)](#) og [Dag 2 Internasjonal forskning og eksempler fra «Best practice» \(Pdf.\)](#)

Kirsti.tveitereid@uis.no

Slipp til stillheten i undervisningen!

Publisert 15.august 2013 på LP-bloggen

<http://lpmodellen.wordpress.com/2013/08/15/slipp-til-stillheten-i-undervisningen/>



På forsommeren kom det ut en vakkert innbundet bok på forlaget Portal Academic som het [Attending to Silence](#). Med undertittelen: *Educators and philosophers in the art of listening*.

Hallvard Haastein anmeldte boka i [Bedre Skole, nr. 2, 2013](#), han skriver innledningsvis:

«Dette er en helt uvanlig bok om pedagogikk og kommunikasjon. Her er det ingen ord om vanlige og aktuelle tema som for eksempel nivåinndeling, ressurser, læringsmål, effektivitet, strategier, implementeringer, innovasjoner og

kompetanseprogrammer.» Jeg ble nysgjerrig, skaffet boka, og leste den med stor glede over at en fagbok kan vise i selve tekstene at forfatterne selv er stillfarende i sine meninger og tilnærminger til å verdsette stillheten. Det handler om arbeidet med å bygge relasjoner i skolen – og også i livet forøvrig.

Boka behandler stillhet som tema fra mange vinkler, undervisning og skole får størst plass – derfor anbefaler jeg den her på LP-modellens blogg. I arbeidet med utvikling av skolers læringsmiljø slår artiklene i denne boka et slag for å være mer opptatt av, mer bevisst på stillheten og lyttingen som en egen kvalitet.

Stillheten er relasjonell – fordi den oppstår mellom mennesker – et eksempel:

- Studier viser at lærere gjennomsnittlig tillater stillhet i 0,9 sekund etter at en elev har svart før han eller hun kommenterer svaret! Eller før det stilles en nytt spørsmål.. **0,9 sekund!**
- Studier viser også at fra lærer har stilt et spørsmål til det forventes at elev svarer går det **ca 1.sekund.**

Forskeren [Mary Budd Rowe](#) fant at hvis man var seg dette bevisst og forlenget denne ventetiden til **2 eller 3 sekunder** så skjer det en endring i svarene:

- Elevenes svar blir lengre, det kommer flere ord.
- Elevenes svar ble preget av større refleksivitet og spekulering.
- Elevene begynte å diskutere hverandres svar, de blir interessert i hverandres ord.

En annen god effekt av å gi tid til stillhet og venting er selvfølgelig også at det blir lettere for deg som lærer å observere hva som skjer i klassen, og å lære fra det.

Kirsti.tveitereid@uis.no

Lærere lytter til hverandres kunnskap

Publisert 13.juni 2013 på Læringsmiljøbloggen

<http://lillegarden.wordpress.com/2013/06/14/laerere-lytter-til-hverandres-kunnskap/>



Vi har en hel flora av pedagogikktidsskrift. Det skal være inspirerende og tankevekkende å lese nytt fagstoff, men å ta i bruk det en leser krever også å få snakke om det som er lest, dele det med en kollega eller to. Hvordan forskjellige profesjoner holder seg oppdatert på ny kunnskap innenfor sitt spesielle område interesserer meg, og jeg er ikke alene om å ha den interessen. I siste nummer av Sosiologisk tidsskrift (nr 2, 2013, side 212-219.) har professor Per Otnes ved Universitetet i Oslo et retorisk spørsmål som overskrift på sin artikkel: Leser vi hverandre? Kjenner vi vår kanon? Han viser til en undersøkelse han har gjort ved å se på abonnementsstall av

fagtidsskrift, sende ut spørreskjemaer for å finne ut hvorvidt norske sosiologer leser sine fagtidsskrift. Norske sosiologer skriver mye, og det er ikke bare i internasjonale forskningstidsskrift formidlingen av faget foregår.

Det samme kan pedagogene si. To doktorgrader tar opp nettopp dette temaet – hvordan lærer lærere? Begge mener at lærerstanden er gode til å høre på hverandres meninger, de stoler på kollegaer!

- Janne Dam Madsen (2007). ”Vi snakker liksom bare, men gjør ikke noe med det” *Forpliktende, forskende samarbeid i skoleutvikling*. Avdeling for Ph.d.grader. Det samfunnsvitenskapelige fakultetet. Institutt for pedagogikk og lærerutdanning. Universitetet i Tromsø.
- June Junge (2013). *Læreres kollegasamtaler – et rom for læring?: en studie av samtaler i en studiegruppe med fire ungdomsskolelærere* / Ph.d.grad, Humanistisk fakultet, Universitetet i Stavanger

Hun har også en artikkel der hun sammenfatter noe av det hun finner i studien sin:

- Junge, June (2012). Kjennetegn ved læreres kollegasamtaler, og betydningen av disse for læringspotensialet i samtale. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 5, 373 – 385.

En litt annen vri på det samme temaet, er hvordan lærere finner fram til ny kunnskap, går de til kilder fra studietiden, eller søkes det bare åpent på Google på stikkord? Artikkelen under reiser spørsmålet om nysgjerrighet, systematisk søking eller mer eller mindre gode råd fra kollegaer. Forfatteren har undersøkt i hvilken grad grunnskolelærere bruker ulike informasjonskilder for å søke spesialpedagogisk kunnskap når de har behov for det, og hva som påvirker bruken. Det viser seg at nesten alle først og fremst bruker kollegaer.

- Andreassen, Rune (2013). Grunnskolelæreres selvinitierte bruk av informasjonskilder for å søke spesialpedagogisk kunnskap. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2, 110 – 126.

Jeg startet med artikkelen av Per Otnes i *Sosiologisk tidsskrift*. Han etterlyser en større omtale av fagartikler i media, og han lurer på om det kan tyde på at det foregår en svært overflatisk lesning, både utenfor og innen fagmiljøene. Jeg synes han er inne på et viktig tema. Om ikke pedagogikkartikkelen alltid skal fram i media – så burde den kunne brukes i samarbeidstid og fagforum blant kolleger. Det nære personlige fagmiljøet er viktig.

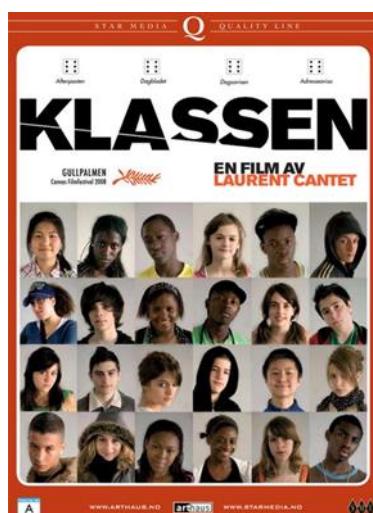
Kanskje til og med viktigst. Tilførsel av ny kunnskap i form av fagartikler i tidsskriftene blir vesentlige bidrag i skoleutvikling, når forskning viser at lærere søker kunnskap hos hverandre. Noen må lese!

Kirsti.tveitereid@uis.no

Klassen – en film om et skoleår

Publisert 23.mai 2013 på LP-bloggen

<http://lpmodellen.wordpress.com/2013/05/23/klassen-en-film-om-et-skolear/>



Om du skal høre Lars Qvortrup omtale denne franske filmen «Entre les Murs», eller «Klassen» på norsk, på konferansen **Den gode læreren 27. og 28.mai**, eller om du bare vil se en god film som følger en lærers arbeid med en ungdomsskoleklasse gjennom et år – så anbefaler jeg å bruke to timer til å gjøre det! Filmen vant Gullpalmen under filmstivalen i Cannes i 2008, og det er en dokumentarfilm.

Jeg skal gi en kort omtale av filmen, den kan lånes på ditt lokale folkebibliotek eller du kan kjøpe den.

Klasseledelse og relasjoner

Filmen er basert på Francois Bégaudeaus roman Entre les Murs, på engelsk heter filmen også Between the walls, mens den på norsk har fått navnet Klassen. Bégaudeau var selv lærer inntil han ble forfatter, han spiller selv hovedrollen i filmen som klassens lærer. Det er en film svært mange har sett, uvanlig for en dokumentarfilm. Den er basert på en roman som igjen er basert på egen erfaring som lærer på en ungdomsskole i Paris. Forfatteren, Francois Bégaudeau spiller hovedrollen som seg selv. Elevene spiller også seg selv. Kameravinkel inne i klassen er oftest fra pulthøyde. Den egentlige hovedpersonen i filmen er en fransk skoleklasse med 15-åring, med minst like mange etniske tradisjoner. Stilen er realistisk, og dokumentarisk.

Filmen handler om livet i klassen. Den handler om elever som konstant utfordrer læreren sin. Og den gir et portrett av en lærer. En lærer som med ganske utradisjonell undervisningsform forsøker å lære klassen noe om fransk litteratur og kultur. Han vil gjennom dialog utvikle deres dannelse.

Læreren vi møter er ikke en perfekt lærer. Noen ganger lykkes han, andre ganger ikke. Filmen viser kanskje først og fremst hvor komplekst livet mellom mennesker kan være og hvor sammensatt forholdet mellom læreren og elevene kan være. Men den viser også det ustabile forholdet elevene imellom.

Lærerrollen er fortsatt åpen, vår hovedperson har kjent på hvor vanskelig det er å balansere mellom unge mennesker, erfart hvor vanskelig det er å samtale med dem.

Legg merke til filmens anslag – starten på hele historien

Den første scenen i filmen viser læreren med sin morgenespresso på en fortauskafe før han møter sine kollegaer første dag etter sommerferien. Planleggingsdag før elevene kommer. God og forventningsfull stemning. Vi som tilskuere blir med på skolestartforventningen. Det er starten på lærerens 4. år på denne skolen. Så starter skoleåret. Første dag med klassen, 9.klasse på en skole midt i Paris.

En film uten konflikter og vendepunkt finnes vel ikke, her i Klassen er det flere slike. Den mest tydelige konflikten i filmen bygges opp ved at en somalisk gutt blir sint, forlater klasserommet og i farten skader en av jentene med sekken sin. Etter denne episoden stilles spørsmålet: Skal Soleyman utvises eller ikke? Læreren har vært delaktig i at Soleyman reagerer som han gjør, samtidig sitter han i skolens disiplinære råd som velger å utvise gutten. Bakgrunnen for Soleymans oppførsel er læreren medansvarlig, for da han mister sin tålmodighet og utbryter utover hele klassen at to av jentene har oppført seg svært dårlig og usolidarisk ved å gjengi for klassekameratene hva som skjedde under vurderingsmøtet av den enkelte elev i «vurderingsrådet». Han bruker ord om oppførselen deres som Soleyman ikke kan tåle. Slik topper konfliktene i klassen seg.

«Systemet klassen» er Qvortrups blikk i sin forelesning på konferansen

Læreren i filmen bestemmer innenfor skolens rammer og strukturer, for eksempel hva det skal snakkes om i klassen, hva som skal læres og hvem som skal få ytre seg, men hvis man ser på klassen som et system, så vet alle aktørene hvordan de skal spille sin rolle, det er helt tydelig for meg at elevene er bevisste på dette spillet. De vet akkurat hva som skal til

for å provosere eller irritere læreren. Klassen vi møter, og sikkert alle klasser, er på et vis helt forskjellig fra samfunnet utenfor, den har sine egne spilleregler. Originaltittelen hentyder til noe av det samme, man får en assosiasjon til at livet innenfor skolens vegger er noe ganske annet enn livet utenfor.

Jeg mener at filmen først og fremst viser oss som ser den at å undervise en klasse er å være i en helt annen relasjon enn den foreldre er i f.eks. I filmen Klassen vises gode eksempler på at det er vanskelig å planlegge en time metodisk. Det krever en ganske annen kompetanse, det handler om å kunne takle et kaos. Være en autoritet.

Klassen tar opp mange spørsmål om relasjoner mellom lærere og unge, filmen gjør oppmerksom på spørsmål som hva innebærer autoritær ledelse versus det at lærer kan være en autoritet.

For oss som skal på konferansen å høre Qvortrups analyse med Luhmann som teoretisk bakgrunn blir dette ekstra spennende!

Kirsti.tveitereid@uis.no

Lærerrollen – spiller det noen rolle?

Publisert 10. desember, 2013 på Læringsmiljøbloggen

<http://lillegarden.wordpress.com/2013/12/10/laererrollen-spiller-det-noen-rolle/>



Hvordan oppleves det å arbeide i skolen? Å være lærer byr på mange forskjellige oppgaver, det er et mangfoldig yrke som de fleste lærere har valgt fordi det er stimulerende å arbeide og være sammen med elever. I en undersøkelse der over 2000 lærere deltok fant man at 60 % av lærerne trivdes godt, at 17% trivdes svært godt og kunne ikke tenke seg et bedre yrke (Skaalvik & Skaalvik 2009). Fagmiljøet ved NTNU Samfunnsforskning AS, har undersøkt lærerrollen grundig gjennom en intervjustudie og en surveystudie, og det er skrevet mange artikler og bøker fra denne studien – se et utvalg under. Prosjektet heter *Skolen som arbeidsplass: trivsel, mestringsforventning, stress og utbrenthet*.

I rapporten *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted* analyserer Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen blant 2569 lærere.

Usikre lærere?

Selv om flertallet lærere trives godt med arbeidet er det nyanser – et vesentlig trekk forskerne fant var at en stor gruppe lærere føler seg usikre når det gjelder forventninger om å mestre ulike situasjoner i skolen. Det er tankevekkende at flertallet av lærere sier de føler seg usikre på om de vil greie å gi god undervisning hvis de må undervise på måter de ikke selv ville valgt. For eksempel om skoleleder pålegger dette eller om det er basert på kompromiss etter samarbeidsmøtet i lærerteamet. Usikkerheten knytter seg oftest til forventninger om å mestre å bidra til utvikling av gode læringsmiljø – hvordan tilpasse, motivere, organisere og hvordan bruke ulike arbeidsformer. Her har lærerne langt svakere mestringsforventninger enn de har til det å forklare og gå gjennom fagstoff. Begrepet klasseledelse forstås ikke alltid positivt, det får en fortolkning hvor kontrollaspektet får stor plass. Mange lærere er også usikre på om de kan søke råd hos skoleledelsen når det gjelder pedagogiske spørsmål eller problemer.

Godt forhold til kollegaene – men teamsamarbeid er vanskelig

Samarbeid tar tid, og det store flertallet lærere mener samarbeidet tar tid som kunne vært brukt til å forberede egen undervisning. Hvordan kan lærer bevare sin egen autonomi og sin egenart innenfor en kollektiv kultur som teamene representerer? Tidspresset er stort i skolen. På den andre siden er teamsamarbeid en stor kilde til trivsel når det fungerer godt. Da handler det om felles mål og verdier. Mangel på verdisamsvar, som det kalles i undersøkelsen, er svært problematisk for lærerrollen fordi rollen er så verdiladet. Det er en lederoppgave å drøfte dette i kollegiet. Å ha et verdisamsvar i kollegiet har betydning for den enkelte lærers opplevelse av relasjoner til foreldre, andre kolleger og når det gjelder tilhørighet til skolen.

Skoleledelse må innebære pedagogisk ledelse

Dette hevdes fra mange hold i forskningen, i denne undersøkelsen settes det i sammenheng med lærerrollen og da handler det om at over halvparten av de spurte lærerne opplever uklare signaler om skolens verdigrunnlag. Å skape et godt arbeidsmiljø for lærerne krever en analyse av sammenhengen mellom forhold i hele skolen og lærernes opplevelse av

arbeidet de gjør. Det er en lederoppgave – og flere tiltak må settes inn samtidig slår forskerne fast.

Læringsorientert målstruktur betyr ikke målstyring

I oppsummeringen av analysen fra Skaalvik og Skaalvik står det:

« I en skole som er preget av en læringsorientert målstruktur og hvor lærerne har en felles forståelse av mål, verdier og virkemidler, reduseres også behovet for kontroll og lærerne kan gis den autonomi som de trenger for å gi god undervisning og ivareta elevene.»

Å ha en målstruktur må ikke forveksles med målstyring, spørsmålet stilles tvert imot hvordan de nasjonale føringene med vekt på testresultater og sammenligninger av disse mellom skoler vil påvirke lærernes holdninger, verdier og opplevelse av sin rolle, vil det bety at lærerrollen blir mindre profesjonell?

Et utvalg publikasjoner fra prosjektet «Skolen som arbeidsplass»:

Ertsås, T.I & Irgens, E.J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. Postholm, M.B. *Lærernes læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 192-215). Trondheim: Tapir.

Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2013). Lærer-elev-relasjonen – betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, 1, 58- 63.

Federici,R.A. (2012). Principal Self-efficacy. The benefits of Efficacy Beliefs for Adaptive Functioning(2012:53) (Doktoravhandling) Trondheim: NTNU.

Skaalvik, E.M & Skaalvik S. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik,S. & Skaalvik,E.M. (2011). Skolen som verdikontekst for lærere. Betydning for trivsel og ønske om å skifte jobb. *Bedre skole*, 2, 70- 77.

4. ANMELDELSEN

Du skal skrive for leseren, ikke bruke sjargong fra boka

(1.bud for fagbokkritikk/utarbeidet av NFF og Norsk kritikerlag)

Å skrive om klasseledelse, kan det la seg gjøre?

Publisert på: <http://laringsmiljosenteret.uis.no/klasseledelse/klasseledelse-i-praksis/>



To bøker om klasseledelse kom ut samtidig høsten 2013:

Christensen, Hanne og Inger Ulleberg (Red.)(2013). *Klasseledelse, fag og danning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Engvik, G., Hestbek, T.A., Hoel, L. og Postholm, M-B., (Red.)(2013). *Klasseledelse – for elevenes skyld*. Trondheim: Akademika forlag

«Å vera budd, er alt» sier Hamlet i Edvard Hoems oversettelse. Kanskje det kort sammenfatter hensikten med disse to bøkene om klasseledelse? Readiness sier vi på norsk om det samme fenomenet. Kan vi bli forberedt på å lede klasser gjennom å lese faglitteratur?

Potensialet for læring og dannelse hos alle, og at barn er likeverdige mennesker som voksne, er det som gjennomsyrrer læringssynet i begge disse bøkene, som begge forlag

kaller for en vitenskapelig antologi. Læringssynet er ikke originalt i faglitteraturen innen pedagogikk i Norge. Det er slik vi møter det i dagens samfunn, det motsatte synet hører til en annen tid og en annen forståelse. Her er læringssynet uttrykt gjennom artikler skrevet av forskjellige fagfolk, med redaktører som har knyttet sammen disse til å danne en helhet. De to bøkene har utspring fra hvert sitt fagmiljø i landet.

To vitenskapelige antologier

Hva er forskjellen på en artikkelsamling og en antologi? En antologi er ifølge Store norske leksikon en samling litterære tekster, som gjerne er utgitt tidligere. Begrepet brukes allikevel oftest for samlinger av tekster fra en sjanger, en periode, en forfatter, en retning, ett tema. Etymologisk betyr antologi en blomstersamling. Begrepet artikkel hører hjemme i tidsskriftene. Springer det skrevne ut fra universitets- og høyskolemiljø og kommer forskningen ut i bokform kalles det vitenskapelig antologi kan det se ut som. Dette har muligens ikke noen stor betydning, men gir oss som lesere beskjed om at vi har å gjøre med vitenskapelig publisering og bøkene er skrevet fra academia. Titlene på disse to «blomstersamlingene» indikerer at de har tilnærmet likt innhold også. Antologiene har redaktører som står for sammenbinding av samlingen til en samstemt bukett.

Du som daglig arbeider i skolen er i min målgruppe for denne omtalen av de to bøkene. Hvorfor skulle du finne på å lese disse to bøkene eller en av dem?

God sakprosa skal i likhet med god skjønnlitteratur være lett å lese, men vanskelig å glemme stod det å lese i Aftenposten 6.november 2013 i forbindelse med at sakprosa ble forsøkt definert. Det blir viktig for meg å gruble på dette når jeg leser bøkene fordi det finnes en myte om at lærere leser lite pedagogikk etter endt utdanning til tross for at det gis ut hundrevis av bøker innen denne kategorien i Norge hvert år, alle med den praktiserende lærer som en av flere målgrupper. Jeg er ikke fagperson på temaet. Jeg anmelder disse bøkene ut fra at jeg har kunnskap om formidling og tekst. For blir ikke dette ofte glemt til fordel fra innholdet?

Jeg vil undersøke ulike betraktningsmåter i de to bøkene om Klasseledelse. Ved å være en kritisk leser kan teksten forhåpentlig åpnes mer. Med å «åpne» teksten mener jeg at innholdet skal kunne gi mening og refleksjon, altså åpne for dialog mellom leser og teksten. For at dialogen skal bli til må det skrevne treffe noe som er kjent til en viss grad fra før, det vet alle lærere som i sitt daglige virke arbeider med læring. Verden henger ikke

sammen ved hjelp av begrepene, de må forstås. Og begrepet klasseledelse er i dag et begrep som møter skolen fra alle kanter.

En kort definisjon av begrepet «Klasseledelse»

Klasseledelse handler om lærerens evne til å være med å etablere et godt klassemiljø, gode arbeidsforhold, og å bidra til at elevene opplever mestring. Det er gjennom klasseledelsen læreren får vist sin egentlige kompetanse og profesjon. Og læreren er som vi vet den aller viktigste faktoren i et læringsmiljø for at læring skal skje. Kort sagt er klasseledelse å legge til rette for elevers læring og utvikling – det gjelder både faglig, sosialt og personlig. Å skrive om klasseledelse ut fra forklaringen over, kan være vanskelig, det handler om praksis, begrepet er i tillegg ofte benyttet og knyttet til diskusjon om bråk og uro i en klasse. Disse to bøkene forsøker begge å fjerne seg fra en slik diskusjon. De vil si noe om betydningen av en god lærer uansett, og ikke knytte begrepet til disiplin. Det er tydelig formidlet i begge bøkene.

Gjennom hele forrige århundre, selve «Barnets århundre», skjedde en endring av oppdragelse og undervisning fra det autoritære til det mer demokratiske. Men selv demokratiske prinsipper krever ledelse. Klasseledelselitteratur omtaler ofte klasseledelse som en generell kompetanse, disse to bøkene er skrevet med ønske om å knytte kompetansen nærmere fagene og undervisningen i de forskjellige fagene. Hvert fag har sin egenart. Det handler om profesjonsutvikling, noe som er tydelig vektlagt i begge antologiene.

I *Klasseledelse – for elevenes læring* er dette hele samlingens hovedbudskap. Derfor skiller den seg fra bøker som tar opp klasseledelse generelt mener redaktørene. De understreker sterkt at undervisning og klasseledelse hører sammen. *Klasseledelse, fag og danning* har også profesjonsutviklingen som et viktig prinsipp, og vektlegger at profesjonelt samarbeid er helt nødvendig for å endre en undervisningspraksis. Med profesjonelt samarbeid mener de at lærerne lærer av hverandre gjennom å vise, gjennom å samtale, og ved å bevisstgjøre hverandre på at de er vesentlige for elevers framtid som sosialt kompetente med interesse og motivasjon for fortsatt læring og skolegang.

Hva er likt og hva skiller de to bøkene fra hverandre?

Klasseledelse – for elevenes læring består av en samling artikler der jeg tror redaktørene har hatt til hensikt å imøtekomme og svare på signalene i norsk skolepolitikk om et større

fokus på fagene, særlig på ungdomstrinnet, og for å summere opp forskningen på feltet. Denne bokens tilblivelse begrunnes med norsk skolepolitikk: Melding til Stortinget nr. 19(2009-2010) *Tid til læring* og Melding til Stortinget nr 22(2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*.

Ifølge forordet retter den seg først og fremst mot studier og pensum, men ønsker også å være nyttig bruksbok ute i skolen. Redaktørene er forskere og lærerutdannere fra miljøet i Trondheim: Gunnar Engvik, Tine Arntzen Hestbek, Torlaug Løkensgaard Hoel og May Britt Postholm. Forfatterne de har fått med seg er godt presentert bakerst i boken. At forfatterne presenteres setter boka i en klargjørende kontekst for leseren. Hvem de er som skriver er av betydning for en lærer i skolen og en styrke for boka mener jeg.

Hanne Christensen og Inger Ulleberg er redaktørene i den andre boken: *Klasseledelse – fag og danning* – deres hensikt er å vise hvordan undervisning i fagene parallelt skal gi elevene utviklingsmuligheter på det menneskelige planet, på dannelsesplanet. Den henvender seg også primært til studenter og lærerutdannere. Men på baksideteksten er lærerne innlemmet: «en bok for læreren i sitt daglige virke i klasserommet». Også i denne boken presenteres forfatterne i en kort omtale bak i boken. Essayet «*Deltakar og tilskodar*» av Hans Skjervheim er et sentralt stykke tekst for Christensen og Ulleberg fordi klasseledelse handler om at noen kommuniserer med noen om noe. Skjervheim fulgte mange tankebaner, han viste at det finnes mange måter å tenke på om et fenomen. Dette preger formidlingen i denne samlingen av artikler. Kapitlene framhever at dialogen mellom lærer og elev om nettopp lærestoffet bidrar til at det utvikles et subjekt-subjekt forhold mellom lærerne og elevene og elevene i mellom. I tillegg vil redaktørene vise hvor vesentlig språket er for at det skal kunne foregå noen form for kommunikasjon eller formidling. Et opplagt utsagn kanskje, men heri ligger dannelsesbegrepet som danner bokens tittel.

I begge bøkene undersøkes altså selve begrepet klasseledelse – i lys av fagene og i lys av danning. Fagene har sin egenart. Klasseledelse må ta utgangspunkt i faget fordi det er så tett knyttet til god undervisning. Som matematikklærer får du for eksempel i begge bøkene din egen artikkel om klasseledelse og matematikkfaget. Jeg synes de to titlene sier viser vektleggingen i de to bøkene slik jeg skisserte over:

I *Klasseledelse – for elevenes læring* heter den: (Kapittel 9): Læreren og klasseromskulturens betydning for elevenes motivasjon i matematikk.

I *Klasseledelse, fag og danning*: (Kapittel 9): Hva spør lærere om: En modell for å undersøke spørsmål som stilles i klassesamtalen i matematikk.

Christensen og Ullebergs bok har større fokus på språk og kommunikasjon enn Engvik & co., som har blikket mer vendt mot kontekst og kultur.

Er du lærer i musikk – finner du et interessant kapittel om «Musikalsk klasseledelse» i *Klasseledelse, fag og danning* (Hanne Fossum, kapittel 10, side 155 – 173). Er du en lærer som ønsker lesestoff om rollen din i blant pc-er og mobiltelefoner har du kapitlet: «Læringsledelse i teknologitette klasserom. Lesing på internett, et område for kreativitet, prøving og feiling» i *Klasseledelse – for elevenes læring* (Inge Langseth, kapittel 6 side 123 – 140). Begge disse bøkene legger vekt på at læreren må ha faglig og fagdidaktisk kompetanse og holde seg oppdatert på faget – særlig understreket i *Klasseledelse for elevenes læring*. Mens relasjonell kompetanse og kunnskap om kommunikasjon er særlig understreket i *Klasseledelse, fag og danning*. De hviler på felles verdier disse to antologiene, analytisk kompetanse hos læreren må til, og begge bøkernes forfattere ønsker å bidra til dette.

Oppdraget i skolen – dannelsen til humanitet.

Jeg synes boken *Klasseledelse, fag og danning* viser dette oppdraget grundigst, den har et svært bredt tilfang av forskning. Christensen og Ulleberg og deres forfattere tar inn skolekultur, elevers medvirkning og artefakter. De gjennomgår kort forskjellige retninger og henviser til fagfolk bredt og vidt. Litteraturlistene etter hvert kapittel er veldig aktuell! De er leservennlige for praksisfeltet fordi de er nøkterne og viser ikke altfor langt inn i forskningslitteraturen.

Hvert fag blir gjenstand for en diskusjon om hvordan klasseledelse skal utøves i nettopp det faget. Jeg har lyst til å trekke fram artikkelen om faget Kroppsøving (Erik Aasland og Rein M.J. Brøgger: *Klasseledelse i kroppsøving, kap 8, side 125 – 136*). Mye av elevenes undervisningstid går med til venting, det er noe alle har erfart. Utstyr skal flyttes, lag skal velges, informasjon og instruksjoner fra lærer skal gis. Kroppsøving er et læringsfag også, ikke bare et aktivitetsfag. Klasseledelse i kroppsøving forbindes med kontroll og orden i rekkene. Så hva særmerker en god klasseledelse her? Tydelige instruksjoner. Dyktige klasseledere har overblikk. Kroppsøving er et fag der du som lærer kan oppleve at eleven har høyere kompetanse enn deg selv. Kanskje derfor er det lett å bare undervise i det som en føler en har best kompetanse i, er best i. Utstrakt bruk av ballspill påvirker trivselen negativt, det er undersøkt. Jenter vil ha dans og rytme, mange kroppsøvingslærere vegrer

seg. Slike problemstillinger trekker boken opp for mange fag. Jeg vil tro det er interessant lesning for lærere.

Men noe mangler i helhetsbildet...

Bøkene er tydelige, de har med mange eksempler, men ingen fra det flerkulturelle feltet. Det er en avgrensning forfatterne har gjort, men er det mulig i dag da de fleste skolars klasserom har elever fra andre kulturer, hvorfor er ikke dette med som et spørsmål i klasseledelsestemaet? I dag kalles barn og unge for kompetente, at selv små barn har egne tanker og verdier skaper ikke lenger debatt, eller gjør det det? Klasseledelse i et flerkulturelt klasserom byr kan hende på flere og andre problemstillinger. Samfunnsdebatten om innvandring, og det flerkulturelle samfunnet, og andre kulturers oppdragelsesideal er noe skoler og lærere møter daglig, det er et tema som trengs å diskuteres. Ingen av bøkene tar opp dette perspektivet, og betydningen for læreres klasseledelse.

Avsluttende ord om bøkene

Når to så omfangsrike bøker med tilnærmet lik tittel kommer på markedet samtidig, ble jeg nysgjerrig på hvordan de kan nå ut – jeg ønsker med denne betraktningen å åpne de to bøkene for læreren som leser – se på relevansen inn i klasserommet der du er lederen for en mangfoldig gjeng. Fagbøker skal ha et entydig språk, fagbøkene skal ha logiske slutninger, fagbøker skal bruke begrep som er klargjorte og definerte. Men som med skjønnlitteraturen så kreves det også tolkning av en sakprosaetekst. Med en gang du hører ordet «Klasseledelse» forstår du det. Men gjør du det? Det må handle om relasjonen du som lærer skaper mellom deg og klassen. Men blir du noe klokere av det, hva er det ordet ikke betyr?

Du arbeider på en skole som deltar i skoleutvikling og ett av temaene for strategien er Klasseledelse, disse to bøkene viser at det går an å arbeide med å ha søkelyset på klasseledelse samtidig som du underviser i fagene dine. Å utvikle et felles fagspråk for hele skolen er ambisjonen, klasseledelse skal f.eks. ikke knyttes til begrep og forståelse som «disiplin», men heller ikke at det bare skal bety «gode relasjoner i klassen».

Den viktigste faktoren for å utvikle god klasseledelse er at lærere erfarer at det er nyttig og lærerikt og positivt å diskutere egen praksis med kollegaer, og å knytte det til fag og undervisning. Bøkene kan bidra. De kan bidra mest i slike refleksjoner blant lærere på

ungdomstrinnet og i videregående skole, fordi de fleste eksemplene er hentet fra disse trinnene.

Jeg kan ikke si at bøkene er knakende godt skrevet, men de er holdt i et språk som pedagogikken benytter seg av, og som i noen av kapitlene kan virke ganske lukket og utilgjengelig fordi de benytter seg av den strenge strukturen til en forskningsartikkel med innledning, metode, resultat og diskusjon (IMROD-modellen). Begge bøkene har med så mye i Klasseledelsesbegrepet at jeg lurer på om det kunne ha vært byttet ut med ordet pedagogikk. Kanskje det er villet, klasseledelse lar seg vanskelig avgrense, det rommer alt som ligger i lærerprofesjonen, hvert fall om vi skal tro disse to bøkene. For å kunne ha glede og få lærdom av disse bøkene kreves det noe av læreren som leser også. Det er antakelig vanskelig å lese seg til å bli en god klasseleder! Bøkene her kommer med løsninger på problemer som kanskje ennå ikke er opplevd på kroppen for studenter, de svarer på spørsmål som ennå ikke er stilt. Mens for lærere som står i klasserommet daglig kan bøkene være inspirerende og danne bakgrunn for gode lærende samtaler i et kollegium. Og der bøkene tar oss med inn i fagene er de gode, konkrete og inspirerende å lese. I disse to bøkene løfter forfatterne fram det innholdsmessige i undervisningsarbeidet parallelt fordi det er mer konkret enn bare å ha ledelse som hovedfokus.

Mange bøker om klasseledelse er gitt ut på norsk de siste årene, disse to er ikke de eneste. Begrunnelsene kan være flere. Kanskje på grunn av PISA-resultatene? Kanskje fordi Utdanningsdirektoratet 2009 – 2014 gjennom Bedre læringsmiljø- satsingen har hatt betydning for økt fokus? Eller fordi den store «Ungdomstrinnsatsingen» med helskoletilnærming og krafttak for ungdomstrinnet er i gang? Og ikke minst har vi fått den nye grunnskolelærerutdannelsen som har klasseledelse som sentralt tema. Alt dette har betydning for at forlagene nå har gitt ut mange flere titler enn disse to med mye av det samme innholdet. I 2012 f.eks. kom Terje Ogden med en bok som het *Klasseledelse; praksis, teori og forskning*. Tittelen kan gi inntrykk av å være en slags grunnbok i Klasseledelse, mens disse to bøkene tar oss med videre, inn i fagene.

Så tilbake til Shakespeare som jeg startet anmeldelsen med: *Readiness is all* - hos Hamlet, men *Ripeness is all* - sies det i Kong Lear. Så kanskje en miks av å være «budd» og å være moden er det som trengs for å kunne gå inn i to fagbøker som dette. Da får du mye igjen!

Kirsti Tveitereid

Vedlegg 1 Samtaleguide forfatter

om form og språk:

1. Å finne det språket som passer for det emnet du vil skrive om – hvordan jobber du med det? Leser du din egen tekst gjennom mange ganger før du finner rette tonen f-eks?
2. Vil en nysgjerrig samfunnsengasjert 15-åring forstå hva du skriver? Eller din fetter? Eller din tante?
3. Hva tenker du er vesentlig og viktig med språket ditt? Skriver du enkelt og forståelig norsk med minst mulig fagspråk, forkortelser og stammespråk eller tar du i bruk spesifikke fagtermer i tekster du skriver for lærere?
4. Hvor ferdig er du med manus før det sendes forlaget?
5. Noen har hevdet at en fjerner seg fra de harde fakta når en bruker litterære virkemidler som fortelling. Du benytter deg jo ofte av det – hva tenker du om det?
6. Du er en etablert og erfaren fagbokforfatter - tenker du noen ganger over om det er mulig å skrive teori på en ny måte?
7. Har du tenkt på om akademisk skrivning kan blir for trang, blir du lei fagartikkelsjangeren – du som har skrevet så mye?

om forfatterskapet og innhold:

1. Mange skriver om ditt fagtema som med ett ord eller ett begrep (altfor snevert) kan sies å være mobbing. Både lærd og ikke lærd, og journalister skriver bøker og artikler og reportasjer med dette fenomenet som tema. Hvordan motarbeider du faglig og litterær kjedsomhet i det du skriver om feltet?
2. Har du noe nytt eller nyttig på hjertet? Det må du vel ha om du ønsker å bli lest...
3. Hva gjør bøkene dine stimulerende å skrive?
4. Hvor bevisst er du om deg selv som skriver når du er i gang med en fagtekst fra ditt felt, fra din forskning?

5. Du går og strever og lurer på ting, og så er veien til å finne ut av ting ganske kronglete og lang – tenker du noen gang på at nettopp det kan være verdt å formidle?
6. Pedagogikk som tekst – hva og hvor mye skriver du innenfor temaet ditt i løpet av en mnd.?
7. Samtaler om det å skrive en fagbok, en pedagogikkbok i vårt tilfelle, kan fort utarte i metaforer - vi kjenner fergemannen, stifinneren, brobyggeren, portvokteren osv. Har du en metafor for ditt virke som pedagog og skribent?
8. Hva tenker du om å skrive en fagtekst uten et personlig avtrykk, er det mulig? Måten du bruker språket på sier noe om leseren, er det noe du tenker på?
9. Tellekantsystemet kommer en ikke utenom i Norge. Hva betyr det for deg som engasjert forsker at du må forholde deg til det? At det å formidle til «folk flest» ikke er meritterende slik det er i USA , gjør det noe med inspirasjonen til å skrive en fagtekst i den norske offentligheten?

Om andres fagtekster:

1. Professor og tekstforsker Norunn Askeland sier i et intervju om litterær sakprosa at filosofen Jon Hellesnes er et veldig godt eksempel på en fagforfatter som posisjonerer seg selv i tekstene sine. Hun sier : *«...Og da tenker jeg ikke på at han nødvendigvis bruker «jeg», men også hans bruk av eksempler, som gjerne stammer fra oppveksten hans. Han tar inn noe som er personlig, men bruker det til å belyse noe faglig. Og det er aldri sånn at han skriver «jeg» for å skrive «jeg». Han skriver «jeg» hvis han vil hevde noe, vurdere noe, i det hele tatt stå fram som en myndig skriver. Det vil jeg si at han gjør på en veldig fin måte. Han posisjonerer seg selv i teksten, men det er for å få fram det han vil ha sagt, altså det faglige innholdet.»* (fra samtale med Anne Karin Haugestad redaktør av tidsskriftet Tekstualitet) - Hvilket forhold har du til ordet «jeg» i fagtekster innen ditt felt?
2. Hvis forfatteren legger for sterk vekt på å sensurere bort sine egne motforestillinger og motstemmer, mangler de synlige sporene av kommunikasjon i teksten. Fraværet av vilje til å føre en samtale med seg selv, og dermed potensielle lesere, gjør at det skrevne ord oppfattes som lukket og utilgjengelig. Har du merket det hos forfattere av faglitteratur du har lest?
3. Når forskere selv skal presentere stoffet sitt eller faget sitt, blir det ofte at man kommer med resultatet først. Han får ikke fortalt om den veien han gikk, for å komme dit selv om redegjøring for metode er viktig - men selve tenkningen presenteres sjelden – kanskje

mennesket forskeren kommer lite fram. Og det er jo en viktig kunnskap om at det både tar tid og at det kan være veldig overraskende ting som man finner ut. Hva mener du om å vise fram forskeren mer i formidlingen av forskning?

4. Har du noen forbilder for akademisk fagskriving ?

Om leseren din:

1. Hva gjør teksten din stimulerende å lese mener du?
2. Alle tekster må tolkes, og ingen tekster sier alt. Sånn er det. Eller hva mener du om det?
3. Hvordan ser drømmeleseren din ut? Se henne (ham) inn i øynene.
4. Hva er din overraskelse til leseren om du skriver et kapittel om mobbing i en antologi?
5. Det er ikke så lett å få oppmerksomhet rundt en fagbok innenfor pedagogikk, den må jo komme så langt at leseren begynner på den. De må få tak i den, åpne den og lese den. Hva kan du gjøre med akkurat dette siste trinnet i bokas liv....?

Kirsti 10.oktober 2014.

Vedlegg 2. Samtaleguide Leser

Leser

Din lesing:

1. Det er et stort spenn som ligger i å lese, fra å skimlese for å få en rask oversikt – til å lese nøye for å trekke slutninger, eller fra å “bare lese” mer eller mindre ubevisst – til å lese målrettet, hvor er du her?
2. Er du bevisst deg selv som leser? Hva tenker du om det?
3. Du er lærer/student du liker å være lærer/ute i praksisskolen, du har fått en klasse med mye nytt å tenke på, du finner ut at du må lese deg opp på et tema - hva gjør du?
4. Hvordan synes **du** en god fagbok skal være i språk og «tone»?
5. Hva gjør en fagtekst stimulerende og interessant å lese for deg?

Pedagogikkboka

1. Pedagogikk som tekst – hvordan forholder du deg til det?
2. Hva leser du av fagstoff som er relevant for jobben din som lærer/ som student gjennom en måned f.eks.?
3. Finleser du slike tekster og tenker på forfatteren bak, måten hun eller han bruker språket?
4. Er det forfatteren av boka som skal gi deg avstikkere og spekulasjoner eller skal du gjøre de avstikkerne på egen hånd?
5. Du står i klasserommet, nok av spenning og fart å ta tak i hver dag - tenker du noen gang at det skriftlige kan utvide virkeligheten?
6. Hvilken rolle spiller kollegaer/medstudenter i det å få ny kunnskap om noe du finner utfordrende i undervisningen eller skolehverdagen generelt?

7. Det er ikke så lett å få oppmerksomhet rundt en fagbok innenfor pedagogikk, den må jo komme så langt at leseren begynner på den. De må få tak i den, åpne den og lese den. Hvordan finner du nye bøker?
8. Hva tenker du om bøker som skrives for skolen i dag?
9. Hvilke bøker trenger lærerne?

Kirsti Tveitereid okt. 2014



Hvorfor vi lærere ikke leser

Jeg har akkurat lest Bedre skole nr. 1/2012. Det meste der angår meg som lærer. Særlig «På tide å lese» av Kirsti Tveitereid vakte min interesse og fikk meg til å ønske å gi et svar. Jeg vil gjerne komme med en forklaring på hvorfor vi lærere ikke leser så mye som vi kanskje burde. Jeg har arbeidet på mange arbeidsplasser før jeg tok pedagogisk seminar på Universitetet i Oslo. Men jeg har aldri siden jobbet så mye som nå for å få en årslønn.

Slik er min arbeidsdag: Jeg starter dagen på skolen ca. 8.00 hver dag. To dager i uka varer den til 15.00 og to dager til 16.00. Onsdag er jeg så heldig å kunne gå hjem kl. 12.30. Det blir til sammen ca. 33 timer på skolen i uka.

Arbeidsoppgavene på jobben er undervisning, elevsamtaler, inspeksjon, ekstra prøver for syke/fraværende elever, for- og etterarbeid til timene (kopiering, fraværsføring), samarbeid med andre faglærere, ikke planlagte

samtaler med elever, møter osv. Fire dager i uka (ikke fredag) jobber jeg med skolearbeid fra kl. 18.00–21.00 hjemme, det vil si 12 timer. Det er retting, besvarelser og utsendelser på e-post fra og til foreldre, elever, ledelsen ved skolen, innlegging av vurdering på *it's learning*, planlegging av ukene framover, finne undervisningsopplegg; gode oppgaver; animasjoner; filmsnutter til elevene på nettet, lage prøver, digital kontakt med andre lærere på trinnet, utviklingssamtaler med elever og foreldre osv. Det gir en arbeidsuke på hverdagens på 45 timer. Ca. tre helger pr. måned arbeider jeg ca. 3–7 timer arbeid hver dag, 7 timer når det er prøver som skal rettes. Det vil si en helg i måneden er det fri. Den tiden jeg innarbeider på denne måten, blir avspasert i forbindelse med skoleferiene.

Jeg må si at når jeg har «fri» en helg eller ferie og ikke har retting, så

kaster jeg meg ikke over fagstoff, da henter jeg fram bøker som kan gi meg annen innsikt. Historie, naturvitenskap, dokumentar og biografier, litteratur osv. Det er vel ikke meningen at jeg skal bli sneversynt og ikke ha andre interesser enn fagene mine, som er naturfag og matematikk? Etter min mening gagnar det elevene at jeg har andre interesser, de har jo selv mange interesser som jeg da kan ta del i og vite noe om.

For øvrig leser jeg aviser, Utdanning, Bedre skole, ser TV, diskusjoner om skolen osv. Jeg er ikke overmenneske som bare kan sove noen få timer; 7 timer er et «must»! Døgnet til en lærer er som for alle andre 24 timer. Vi har også behov for sosial kontakt med andre mennesker.

Av Kirsten M. Solberg
Lærer i ungdomsskolen

Minoritetsspråklige elever

Byråkrati og rettigheter

I forrige nummer (1-2012) av Bedre skole skriver professor Kamil Øzerk at opplæringen av språklige minoriteter preges av uoverskuelighet og tungvinte prosedyrer. Vi vet at denne gruppen elever har utfordringer, men i motsetning til Øzerk mener vi at kartlegging og enkeltvedtak er med på å skape forutsigbarhet og sikre rettighetene til minoritetsspråklige elever.

Elevene blir ikke straffet

En gjennomgående påstand fra Øzerk er at minoritetselvene blir «straffet» når de er flinke nok i norsk til å følge den ordinære opplæringen, fordi de mister retten til morsmålsopplæring. Øzerk står selvsagt fritt til å mene at alle elever bør få opplæring i morsmålet sitt, men Stortinget har bestemt at elever bare har rett til morsmålsopp-

læring så lenge de har behov for og rett til særskilt språkopplæring til de er gode nok i norsk til å følge vanlige undervisningen. Opplæring i morsmålet etter dette er foreldrenes ansvar.

Vet Stortinget hva de har bestemt?

Øzerk spekulerer i om Stortinget fikk tilstrekkelig informasjon da lovparagrafene ble formulert. Komiteen på Stortinget som behandlet saken

