

Forord

Å løfte seg sjøl etter håret.

Når en praktiker skal endre og videreutvikle egen praksis kan det føles som å løfte seg sjøl etter håret. Nå skal det skal være fysisk umulig å løfte seg sjøl etter håret. Men når jeg kjenner etter må jeg ha prøvd i hvert fall. At det er blitt litt tynnere på toppen i løpet av dette studiet kan også ha noe med at arbeidet med denne oppgaven har tatt noe lengre tid enn først tenkt.

Det kan være ulike grunner til å rive seg i håret. Noen ganger er det behov for å holde hodet over vannet, andre ganger for å få strekke seg etter nye horisonter. Det behøver ikke å bety at en kommer noen vei. Da er det godt å kunne møte gode hjelpere på veien. En takk til min veileder Nils Naastad for stor tålmodighet og gode råd på veien. Takk til May og en familie som gir livet mening og innhold, og mye glede. En spesiell takk til Thea som lånte bort rommet og skrivebordet sitt når det var behov for ro til skrivearbeidet. Takk til elever og kollegaer som gjennom mange år har bidratt med innspill og utspill, med- og motforestillinger. Takk til andre gode hjelpere jeg har møtt på veien.

Haugen gård, mai 2011

Innledning

Denne oppgaven beskriver hvordan en lærer kan gå fram for utvikle sin egen undervisningspraksis med utgangspunkt i egne erfaringer og egen pedagogiske filosofi. Som lærer kan du sitte inne med mye kunnskap og erfaring fra egen undervisningspraksis og eget klasserom, men det kan oppleves som vanskelig å formidle tanker om egen praksis eller å begrunne didaktiske valg. En manglende forbindelse mellom praksis og teori legger en begrensning på utbyttet av faglige samtaler og muligheten for faglig utvikling. For å kunne videreutvikle egen praksis er det behov for økt bevissthet om egen tause kunnskap og en mer helhetlig praktisk-teoretisk struktur i det daglige arbeidet. Splittelsen mellom praksis og teori, som kan oppleves som en utfordring for en lærer i det daglige arbeidet, har sitt utspring i vårt kunnskapssyn og i vår vestlige tenkemåte. Å bygge bro over denne kløften mellom praksis og teori må sees på som en hovedutfordring for all didaktikk.

Opgaven vil derfor fokusere på denne problemstillingen:

Hvordan kan en bedre integrering av praksis og teori bidra til en synergieffekt og en videreutvikling av egen undervisningspraksis?

I oppgaven vil jeg se på hvordan den enkelte lærer kan legge til rette for en integrering av praksis og teori i klasserommet, men også hvordan det kan legges til rette for dette i fellesskap med andre og som en del av en lærende organisasjon. Bevisstgjøring av egen praksis er et første trinn mot forskning i klasserommet. Oppgaven skal bidra til en slik kritisk bevissthet. Utgangspunktet er å se på egen praksis ut i fra et metaperspektiv og ut fra en kvalitativ refleksjon og utforskning. For at en praktiker skal kunne videreutvikle egen undervisningspraksis ser jeg behovet for å utvide den profesjonelle lærerrollen med et forskerperspektiv i forhold til integrering av vitenskapelig teori og metode. Å integrere praksis og teori betyr også å integrere praktiker- og forskerrollen i en utvidet lærerrolle.

Det teoretiske grunnlaget for et didaktisk utviklingsarbeid bygges opp gjennom oppgaven i en vekselvirkning med praksis. I bunnen legges en hermeneutisk tilnærming. Sentralt i hermeneutikken og anvendt gjennom oppgaven står *den hermeneutiske spiral*. Ulike teorier og metoder som blir gjennomgått i oppgaven har alle gjenkjennelige hovedtrekk av denne

kunnskaps- og utviklingsspiralen. I arbeidet med oppgaven legges teorier og metoder lagvis og utgjør til slutt en didaktisk pyramide hvor egen undervisningspraksis er integrert. Integrering av praksis og teori skjer gjennom en hermeneutisk inspirert kunnskapsspiral på to plan. En individuelt basert kunnskapsspiral tar utgangspunkt i samfunnsfaglærerens utvikling av en integrert samfunnsfagdidaktikk, og kan sees på som en “indre” kunnskapsspiral. Den “ytre” kunnskapsspiralen tar utgangspunkt i den lærende organisasjon og har som mål å utvikle dialog og en samarbeidsstruktur for bedre integrering av praksis og teori.

I boka “Den tause dimensjon” kommer Polanyi inn på forskningsprosessen og hvor viktig den personlige drivkraften som ligger bak et forskningsarbeid er. Han beskriver hvordan forskeren som i sin søken etter mer kunnskap og i jakten etter nye oppdagelser drives fram av en følelse av at det ligger en løsning skjult som må avdekkes, og at det er denne forventningen om en løsning som driver forskningsarbeidet framover. All forskning må begynne med et problem sier Polanyi, og for å se problemet må en ha en forutgående anelse eller taus kunnskap. For stor oppmerksomhet mot detaljene i forskningsprosessen vil hindre en bevegelse mot mer helhetlig kunnskap og forståelse. Mye av det Polanyi beskriver¹ har aktualitet for denne oppgaven, både hvordan å ta i bruk taus kunnskap, men også som en helhetlig metode for å nå målet om en forbedret undervisningspraksis

En konklusjon på oppgaven viser at en bedre integrering av praksis og teori kan gi en synergieffekt på flere områder. For den reflekterende praktiker vil en integrert undervisningspraksis gi et bedre grunnlag for forskning og utvikling i klasserommet. For en lærende organisasjon vil det bidra til større grad av samhandling mot en felles forståelse, felles målsetning og større utbytte av utveksling av kunnskap ved dialog.

¹ *Den tause dimensjon*, Polanyi, s. 30-32, 105

Om oppgavens struktur og innhold



Med utgangspunkt i egen undervisningspraksis utøves en form for *triangulering* hvor ulike kilder og teorier trekkes inn for å belyse og bidra til utforming av en helhetlig didaktisk utviklingsmodell. Form og innhold er preget av og skrevet i en *hermeneutisk ånd*. Oppgaven er formet som en *dialog* med egen undervisningspraksis. Ved å *veksle mellom praksis og teori* gjennom hele oppgaveskrivinga, er teksten et resultat av en *abduktiv*² prosess via *refleksjon over praksis*, fortolkning av praksis i lys av teori og forståelse av helheten ved å studere delene av både praksis og teori. Denne prosessen inneholder også en reflekterende prosess og en form for *pedagogisk aksjonsforskning*³ med analyse, planlegging, aksjon og evaluering i en aksjonsforskningsspiral. Det må nødvendigvis i hovedtrekk også bli en *kvalitativ* prosess når oppgaven tar utgangspunkt i egen praksis og hvor målet er å utvikle ny kunnskap og forme en metode som er egnet til å forbedre egen praksis. Skriveprosessen kan beskrives som *eksplorerende* hvor nye data og vinklinger på stoffet underveis, bidrar til ny bevissthet, ny kunnskap og nytt syn på mulighetene for utvikling av egen praksis.

² *Tolkning och reflektion*, Alvesson og Sköldberg, s.57

³ *Pedagogisk aksjonsforskning*, s. 41-55, 300

Oppgaven har følgende refleksjonsfaser:



Innhold

Forord	1
Innledning	2
Om oppgavens innhold og struktur	4
Del 1 REFLEKSJON OVER EGEN PRAKSIS	9
1. Taus kunnskap	10
2. Behov for økt bevissthet om egen praksis	11
3. Fra praksis til teori – en praksisteori	13
4. Beskrivelse og klassifisering av egen undervisningspraksis	14
5. Elefanten og de seks blinde menn	17
Del 2.1 REFLEKSJON OVER AKTUELL METATEORI	18
1. En grunnleggende og universell filosofi og teori	18
2. Den hermeneutiske spiral - fra Hermes til Habermas	20
Hermes – gudenes budbringer	20
Metode og vitenskapsfilosofi	21
Den hermeneutiske spiral i en undervisningspraksis	23
En fleksibel lærings- og kunnskapsspiral	24
3. Samfunnsvitenskap, teori og metode	25
Samfunnsfaget som vitenskap	25
Samfunnsvitenskapelig metode	26
Hermeneutikken som teoretisk grunnlag for samfunnsvitenskapen	27
En etisk nøytral vitenskap?	28
Kritisk teori – grunnlag for en kritisk samfunnsvitenskap	29
Kritisk teori som trippelhermeneutikk	31
Samfunnsvitenskapen som en kritisk-hermeneutisk vitenskap	32
Del 2.2 REFLEKSJON OVER AKTUELL PRAKSISTEORI	32
1. Samfunnsfagdidaktikk	32
En fagdidaktikk under utvikling	33
En integrert fagdidaktikk	34
2. Paolo Freires frigjørende pedagogikk. En kritisk-konstruktiv pedagogikk?	35
De undertrykte pedagogikk	35
Bank-undervisning	37
Problemrettet undervisning	37
Dialogen – et møte mellom mennesker	38
Frigjøringspedagogikken som en del av en kritisk-konstruktiv samfunnsfagdidaktikk	35
Global solidaritet	40
3. En kritisk-konstruktiv allmenndidaktikk	41
Den klassiske dannelsestanken	42

Et framtidsrettet allmenndannelseskonsept	43	
4. Kritisk teori og Habermas som en del av en kritisk-konstruktiv fagdidaktikk		45
5. Oppsummering og refleksjon over teorigrunnlaget	46	

Del 3.1 REFLEKSJON OVER EN INTEGRERT DIDAKTIKK I DEN DIDAKTISKE

TREKANT 49

1. Samfunnsfaget og elevrollen		
Samfunnsfaget og elevrollen i et kritisk-konstruktivt lys	49	
Samfunnsfagets formål	50	
Ulike demokratisyn	51	
Om demokrati i læreplanen i fellesfaget Samfunnsfag	52	
Om demokrati i Læringsplakaten	52	
Synet på elevens demokratiske deltakelse i Kunnskapsløftet	53	
Er det nok å ha kunnskap om digitale verktøy for å delta i morgendagens demokrati?	54	
Skolens tilrettelegging og elevens forutsetninger for demokratisk deltakelse og engasjement	55	
Oppsummering av målet om demokratisk deltakelse i en kritisk-konstruktiv samfunnsfagdidaktikk	56	
2. Lærerrollen i et kritisk-konstruktivt lys. Læreren som deltaker eller tilskuer?		57
Kunnskapssynet i K-06	58	
Større krav til didaktisk kompetanse	59	
Den profesjonelle og reflekterende aktør	61	
Lærerens eget syn på lærerrollen – et negativt sjølbilde?	62	
Funksjonær eller forsker?	63	
I hvilken retning utvikles læreryrket som profesjon?	63	
Kan mer fokus på FoU-arbeid bidra positivt til styrking av lærerrollen?	64	

Del 3.2 REFLEKSJON OVER AKSJONSFORSKNING, KVALITATIV METODE OG EN

DIDAKTISK UTVIKLINGSMODELL 66

1. Integrering av praksis og teori i ulike former for profesjonsbasert FoU-arbeid		66
2. En kritisk, konstruktiv og frigjørende aksjonsforskning		68
3. Det kvalitative forskningsintervju		69
4. Om Praxis og kritisk bevissthet		74
5. Oppsummering av veien til en integrert didaktikk og en didaktisk utviklingsmodell		74
En didaktisk utviklingsmodell i 5 trinn	76	
Abduksjon	76	
En integrert didaktikk	77	

Del 4 REFLEKSJON OVER OG UTVIKLING AV EGEN PRAXIS 78

1. Aktuelle metoder i et FoU-arbeid	78
2. Aksjonslæring	78
3. Tema for utviklingsarbeidet	78
4. Dialogen lærer – elev	79

5. Dialogen som grunnleggende hermeneutisk faktor for utvikling av en bedre undervisningspraksis 80

Den formelle elevsamtalen 81

Utviklingssamtalen 82

Fagsamtalen 83

Hva skal og bør med i en fagsamtale 83

Fagsamtalen som et kvalitativt forskningsintervju 84

Hvordan gjennomføre fagsamtalen og hva kan vi praksis få tid til? 86

Videre utvikling av fagsamtalen 87

6. Demokratisk deltakelse og global solidaritet 88

7. Eksemplarisk undervisning og koblingstema 91

8. Problemrettet undervisning 92

Prosjektarbeid som en integrert kritisk-konstruktiv undervisningsmetode 93

En diskreditert og undervurdert metode i videregående skole? 93

Hva er prosjektarbeid? 94

Hvilket pedagogisk grunnsyn kan prosjektarbeid plasseres under? 95

Hvilken vitenskapelig teori kan prosjektarbeid knyttes til? 96

Prosjektarbeid – den gyldne middelvei. En ideell allmenndidaktisk metode 96

9. Noen aktuelle rammevilkår for et utviklingsarbeid 98

Del 5.1 REFLEKSJON OVER SKOLEN SOM LÆRENDE ORGANISASJON 99

1. Fra læringsplakaten 99

2. Erfaringer med lokalt FoU-arbeid 100

Kollegaveiledning 100

Forsøks- og utviklingsarbeid med nye muntlige eksamensformer i R-94 101

Prosjektmodellen og Troikamodellen som ble til DELTA-modellen 101

Tverrfaglige prosjekt 103

Timeplanendring 105

Oppsummering av erfaringer fra lokalt FoU-arbeid 105

3. Hvilke behov og muligheter har skolen for å gjennomføre FoU-arbeid som lærende organisasjon? 107

4. Forslag til organisering og struktur for lokalt FoU-arbeid 112

Kollegaveiledning 112

Pedagogisk forum 113

Seksjons- og teamarbeid 113

Faglige nettverk 114

Forskende partnerskap 114

Del 5.2 OPPSUMMERING AV OPPGAVEN, AVSLUTTENDE REFLEKSJONER 116

Litteraturliste 119

Vedlegg - eksempel fra lokalt FoU-arbeid 122

Vedlegg 1. Lokal gitt muntlig eksamensform 122

Vedlegg 2. Ny timeplanmodell 130

Vedlegg 3. Tverrfaglig prosjektorganisering 135

Vedlegg 4. Fagsamtale – skjema 138

DEL 1 REFLEKSJON OVER EGEN PRAKSIS

Det vi må lære før vi kan gjøre det, det lærer vi ved at vi gjør det⁴.

Det finnes ulike teorier om hvordan vi erfarer verden og hvordan vi tilegner oss kunnskap. Ulike kulturer har utviklet ulike kunnskapssyn og idealer. Det er derfor interessant når noen som står utenfor det vestlige vitenskapsidealet prøver å analysere og sammenligne med sin egen vitenskapstradisjon og egen kulturelle og historiske forståelse av kunnskapsbegrepet. Ikujiro Nonaka⁵ og Hirotaka Takeuchi har undersøkt hvordan japanske selskap utvikler kunnskap i forhold til vestlige selskap, og har oppdaget vesentlige ulikheter i idealer og tenkemåte. For å forklare forskjellene ser de på hvordan vestlig filosofi og vitenskapelig tenkemåte har utviklet seg over tid. Mens vestlig epistemologi har verdsatt bruk av abstrakte teorier og hypoteser, har japansk epistemologi hatt fokus den direkte personlige erfaringen. Nonaka og Takeuchi mener vestlig tenkemåte er preget av dualisme, mens østlig tenkemåte er preget av et holistisk ideal.

Denne splittelsen mellom subjekt og objekt, kropp og sinn har i vestlig filosofi sitt utspring i Platon⁶ og spesielt vektlagt i Descartes⁷ filosofi og har senere dannet grunnlaget for to tradisjoner innenfor vestlig vitenskap kjent som empirisme og rasjonalisme. Splittelsen har ført til ulikt syn på hvordan mennesket lærer og erkjenner verden, hvor empiristene holder på en induktiv metode hvor mennesket lærer best gjennom sansning mens rasjonalistene heller til deduktiv metode hvor fornuft og rasjonell tenkning vil gi mennesket ny kunnskap.

Nonaka og Takeuchi trekker fram Kant, Hegel og Marx⁸ som tre vestlige filosofer som har prøvd å forene de to erkjennelsesteoriene. Også andre filosofer bl.a. innenfor fenomenologien, eksistensialismen og hermeneutisk tradisjon har prøvd å forene denne splittelsen i det vestlige kunnskapssynet. I motsetning til vestlig tenkemåte er idealet i japansk intellektuell tradisjon holistisk og bygger på tre forhold⁹: 1) enhet mellom menneske

⁴ Aristoteles, *Niconachean Ethics*, Book II, Chapter 1

⁵ *The knowledge-creating company*

⁶ *The knowledge-creating company*, s. 22, I *Sokrates' fotspor. Filosofi og vitenskapshistorie*, s. 53-54

⁷ *The knowledge-creating company*, s. 20

⁸ I *Sokrates' fotspor. Filosofi og vitenskapshistorie*, Kant; s. 247, 255. Hegel; s. 276-277. Marx; 316-317

⁹ *The knowledge-creating company*, s. 27

og natur, 2) enhet mellom kropp og sinn og 3) enhet mellom en selv og andre. Denne helhetlige måten å se mennesket og verden på får betydning for hvordan mennesker i Japan utvikler og tar i bruk kunnskap, og for hvordan de løser utfordringer i fellesskap framfor på individuell basis. Mens det i vestlig tradisjonell epistemologi legges vekt på *“absolute, static, and nonhuman nature of knowledge, typically expressed in propositions and formal logic”* så velger Nonaka og Takeuchi å se på utvikling av kunnskap som *“a dynamic human process of justifying personal belief toward the “truth””*¹⁰.

Denne markerte delingen i vesten mellom praksis og teori får direkte konsekvenser for en lærer som i sin profesjon nettopp har som oppgave å bygge en forståelsesbro mellom teori og praksis. Den vestlige dualismen har ikke bare ført til en splittet tenkemåte, men også ført til en tydelig splittelse mellom vitenskap og praktisk yrkesliv, mellom teoretikere og praktikere. I et FoU-arbeid i en skolesammenheng vil en oppleve et slikt skille mellom forskeren og læreren.

En av filosofene som Nonaka og Takeuchi nevner som en som prøver å forene dualiteten i vestlig tenkemåte er Georg W.F. Hegel¹¹ (1770-1831). Han beskrev en dynamisk og *dialektisk* utviklingsprosess hvor en *tese* blir fremmet for så å bli imøtegått av en *antitese*, for tilslutt å ta inn det beste fra begge tesene og danne en *syntese*. I lys av en mer holistisk tenkemåte vil denne masteroppgaven dra nytte av Hegels dialektiske og dynamiske prosess i et forsøk på å integrere praksis og teori for å oppnå en synergieffekt i undervisningspraksisen.

Taus kunnskap

Michael Polanyi¹² (1891-1974) var som Hegel opptatt av hvordan kunnskap utvikles. Han tok utgangspunkt i den type kunnskap som mennesket erfarer, men som det er vanskelig å sette ord på. For eksempel når en erfaren kokk tilbereder et fantastisk måltid mat, uten

¹⁰ *The knowledge-creating company*, s. 58

¹¹ *I Sokrates' fotspor. Filosofi og vitenskapshistorie*, s. 276-277, *The knowledge-creating company*, s. 24

¹² *Den tause dimensjon*

nødvendigvis å kunne forklare alt som ligger bak den kulinariske opplevelsen. Eller når skihopperen etter noen dårlige hopp “treffer” hoppkanten og setter ny bakkerekord ved “å gjøre de riktige tingene”. For å beskrive denne typen erfaringskompetanse bruker Polanyi begrepet *taus kunnskap*¹³. En form for kunnskap som bygger på innlevelse og en anelse av hvordan ting henger sammen. Ytterligere utvikling av kunnskap og kompetanse skjer ved en bevisstgjøring og en integrasjon mellom praksis og teori, mellom det fysiske og det psykiske, mellom menneske og omgivelser. Denne dynamikken og bevegelsen mellom ulike deler er også en bevegelse fra fragmenterte delkunnskaper til en mer helhetlig og holistisk form for kunnskap. Ut i fra Polanyis tanker kan en utlede en metode for kunnskapsutvikling som passer å bruke i denne oppgaven. En kan også kjenne igjen trekkene i en hermeneutisk prosess hvor en går fra delene til en helhet.

Som lærer er du en aktør i en historisk tradisjon hvor erfaring og kunnskap overføres fra en generasjon til den neste. En opplever at en viktig drivkraft bak søken etter ny kunnskap er behovet for å *forstå* verden rundt oss bedre. Når mennesker med ulik kunnskap møtes, endres kunnskap og ny kunnskap oppstår. I *dialog* med menneskene vi møter underveis får vi utvidet kunnskap og hjelp til å kunne løse de utfordringene vi møter. I jobben som lærer tar en i bruk erfaringer og kunnskap fra alle deler av livet. Utfordringen er å samle og omdanne alle de erfaringer du får fra ulike områder i livet, til et helhetlig, strukturert og nyttig redskap i en profesjonell sammenheng i jobben som lærer. Hvordan overføre taus kunnskap til uttalt kunnskap? Denne oppgaven skal svare på hvordan en integrering av praksis og teori kan bidra til bevisstgjøring av en taus kunnskap.

Behov for økt bevissthet om egen praksis

På samme måte som Polanyi så tar Donald A. Schön utgangspunkt i praksis når en profesjonell praktiker skal videreutvikle sin kompetanse. Schön anbefaler det han beskriver som en reflekterende praksis, som er en kombinasjon av utøvende praksis og refleksjon over praksis. *Viten-i-handling* tilsvarer taus kunnskap og kan beskrives som spontan, intuitiv utførelse av daglige gjøremål eller som alminnelig praktisk viten. Skal en hankses med nye

¹³ *Den tause dimensjon*, Polanyi, s. 13-33

utfordringer og ta avgjørelser i kompliserte sosiale situasjoner må en profesjonell praktiker beherske *refleksjon-i-handling*¹⁴ som er en kombinasjon av viten, erfaring og intuisjon. Og for å utvikle sin kompetanse videre må praktikerens følge opp med *refleksjon-over-handling* hvor det i etterkant blir reflektert over prosess og konsekvenser.

*“Når noen reflekterer-i-handling, blir vedkommende en forsker i en praksissammenheng. Han eller hun er ikke lengre avhengig av den etablerte teorier og teknikks kategorier, men konstruerer en ny teori til det unike tilfelle.”*¹⁵ I tillegg til denne tanken om en slags situasjonsbetinget forskerrolle, beskriver Schön en *reflekterende forskning*¹⁶ med fire elementer: 1) En “definisjonsanalyse” som er viktig i starten for en bevisstgjøring av ord og begreper, og som en studie av hvordan praktikerens definerer problem og roller på. 2) en *“repertoaroppbyggende forskning”* som skal bidra til en verktøykasse med gode eksempler og case-historier som kan ha overføringsverdi, 3) *“Forskning innenfor grunnleggende spørremetoder og overordnede teorier”* som handler om å finne metoder og teorier som kan gi bedre forståelse av situasjonen, en form for “handlingsvitenskap” og 4) *“Forskning i refleksjon-i-handling-prosessen”* som skal gi større bevissthet og forståelse for læringsprosessene og hva som eventuelt hindrer eller bidrar positivt til en videreutvikling av kompetansen. Ut i fra grunnleggende teori og rolleforståelse og gjennom en refleksiv dialog med situasjonen, konstrueres en egen teori.

En refleksjon over egen praksis bidrar til synergieffekter på flere måter. At du som lærer blir mer bevisst den måten du underviser på gir en sterkere faglig identitet som igjen gjør deg tryggere i jobben som lærer. Trygg klasseromsledelse gir bedre grunnlag for et positivt læringsmiljø i klasserommet og deltakelse i læringsprosessene. Med de mange utfordringer en lærer står overfor er det nødvendig med en solid profesjonell identitet med en sterk faglig og pedagogisk forankring. Mange forhold og mange aktører spiller inn og påvirker det valget en lærer skal gjøre. Det kan være nasjonale føringer, det kan være tradisjoner på den enkelte skole, det kan være kollegaers påvirkning eller det kan være i møte med elevene. Den erfaring du har fått med fra egen skolegang, fra lærerutdanninga eller fra andre studier vil også veie tungt. Din egen personlighet eller erfaringer fra andre deler av livet kan til slutt

¹⁴ *Den reflekterende praktiker*, Schön, s. 51

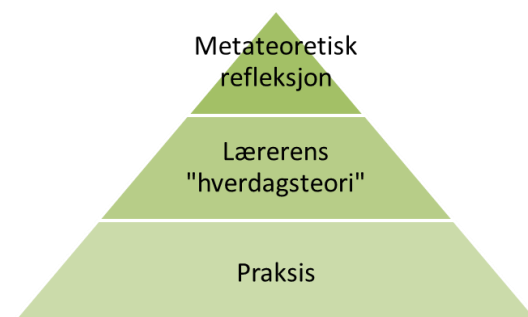
¹⁵ *Den reflekterende praktiker*, Schön, s. 67

¹⁶ *Den reflekterende praktiker*, Schön, s. 258

blir utslagsgivende når valg skal gjøres og undervisningspraksisen utformes. En læreres personlige utvikling kan være avgjørende på flere måter. I "Den reflekterende praktiker" trekker Schön fram angsten for å mislykkes som et overraskende stort hinder for å utvikle seg som praktiker, han nevner også at "*Praktiserende kommer ofte til å stå i en konflikt, som handler om verdier, mål, formål og interesser.*"¹⁷ Å bli bevisst hvilke grunnleggende verdier og holdninger en bygger sin undervisningspraksis på er en del av det etiske grunnlaget som en profesjonell praktiker bør kjenne til. For å kunne møte de mange utfordringene trenger en lærer bli bevisst sin egen tause kunnskap, sitt personlige potensiale og eget didaktiske ståsted.

Fra praksis til teori – en *praksisteori*

Begrepet *lærerens praksisteori* ble skapt av dansken Ole B. Thomsen¹⁸ og blir brukt i sammenheng med bevisstgjøring av egen praksis. Det viktigste ved begrepet er å ta utgangspunkt i lærerens egen subjektivt oppfattede teori eller "private filosofi" for å utvikle den videre. Den tyske pedagogen Erich Weniger¹⁹ mener vi kan skille mellom tre ulike former for pedagogisk teori; 1) lærerens praksis, 2) lærerens "hverdagsteori" og 3) lærerens metateoretiske refleksjon. På første nivå vil det gjerne være "gjemt" en teori, f.eks. en som driver mye med tavleundervisning vil være en "taus" tilhenger av formidlingspedagogikk. Teori av andre grad er lærerens bevisste og uttalte teori, basert på egne erfaringer fra undervisningspraksisen. Teori av tredje grad bygger på lærerens bruk av teorier som ligger på et mer generelt og prinsipielt metanivå, som f.eks. vitenskapsteori.



¹⁷ *Den reflekterende praktiker*, Schön, s. 25

¹⁸ *Lærerens verden*, s. 461

¹⁹ *Lærerens verden*, s. 61

Denne tredelingen ligger til grunn for egen prosess i arbeidet med oppgaven mot en bevisstgjøring av egen praksis eller tause kunnskap. Weniger uttrykker ellers at "*Didaktikken har som oppgave å betrakte undervisningen som en helhet.*"²⁰ For å utvikle et helhetlig didaktisk fundament er det naturlig å starte med en refleksjon over om egen undervisningspraksis kan ha noen spesielle særpreg eller kjennetegn som kan knyttes til aktuell teori. Hvilke undervisningsformer og metoder foretrekkes? Hvilke mål vektlegges? Hvilken didaktisk plattform står jeg på? Hvilken pedagogisk grunnfilosofi er mest aktuell? Hvor i det vitenskapelige landskapet er praksisen forankret?

Beskrivelse og klassifisering av egen undervisningspraksis

Egen praksis som lærer har i hovedsak vært knyttet til en liten kombinert videregående skole. Der har jeg de siste årene i hovedsak undervist innenfor skolefag som er samfunnsfaglig relatert; historie, samfunnsfag, geografi, politikk og menneskerettigheter og faget religion og livssyn. Norsk og spesialpedagogikk hører også til i undervisningspraksisen. En brei faglig undervisningspraksis har bidratt til en mer *tverrfaglig didaktikk*. Det har ført til at undervisningsmetoder overføres fra et fag til et annet i en tilpasset form.

Å være kontaktlærer bidrar til et breiere elevperspektiv hvor du får innblikk i den sosiale og kulturelle konteksten eleven står i, også utenom undervisningssituasjonen.

Etter at Reform -94 bidro til økt fokus på *prosjektarbeid* som arbeidsform i den videregående skolen, har jeg jobbet med denne formen for undervisningsmetode og arbeidsformen er blitt en innarbeidet del av egen undervisningspraksis. I den sammenheng har det vært vekt på gruppedynamikk og prosessrelaterte arbeidsformer. Prosjektarbeid som arbeidsform og metode har fått mye kritikk de siste årene, men i motsetning til mange kritikere har jeg hatt svært gode erfaringer med arbeidsformen. Disse erfaringene har jeg bl.a. brukt i lokalt utviklingsarbeid med å utvikle former for prosjektbaserte gruppeeksamener²¹.

Innenfor samfunnsfagene er det et viktig mål å utvikle en demokratisk tankegang, derfor er det naturlig å legge vekt på å bidra til at elever utvikler en bevisst og kritisk holdning og en

²⁰ *Dannelsesteori og didaktikk*, s.105

²¹ Jfr. Troikaprosjekt-eksamen, Tobiassen-utvalget 1993

aktiv deltakelse i forhold til samfunn og omgivelser. I praksis betyr det å få elevene til å delta aktivt i en faglig dialog, i samtaler og diskusjoner i klasserommet. Praksisen kan dermed beskrives som dialogbasert og praksisnær med tanke på å se sammenhengen mellom teori og praksis i faget. Undervisningen skal bidra til utvikling av hele mennesket, ikke bare den intellektuelle siden.

Ut i fra en slik refleksjonsrunde over egen undervisningspraksis kan noen kjennetegn og særpreg trekkes fram fra egen undervisningspraksis hvor rammen er en mindre kombinert videregående skole, undervisningspraksis i ulike fag men hovedvekt på samfunnsfag, undervisning basert på tverrfaglighet og en universell form for didaktikk, en vektlegging av prosjektbasert undervisning, dialogbasert læringsmiljø med vekt på prosess og gruppedynamikk. Ord som dialogisk, kritisk, dynamisk og holistisk kan beskrive grunnlaget for egen undervisningspraksis.

Gunn Imsen²² beskriver fire normative hovedperspektiv innenfor den pedagogiske idehistorien: Den første tar utgangspunkt i at skolen er kunnskapssentrert med vekt på formidling. Dette representerer en formidlingspedagogikk (eller *bank-undervisning* jfr. Freire). Den andre setter eleven i sentrum og undervisningen utformes ut i fra elevens behov. Den tredje tar utgangspunkt i samspillet mellom kultur og individ. Læring gjennom erfaring og *problemметоден* står sentralt og retninger som aktivitetspedagogikk, erfaringspedagogikk og reformpedagogikk knyttes til dette perspektivet. Det fjerde perspektivet tar politisk stilling i et samfunn med undertrykkelse og bidrar til frigjøring gjennom kulturell bevisstgjøring gjennom *dialog* og likeverd. *Freires frigjøringspedagogikk* knyttes til dette pedagogiske perspektivet.

Bowen og Hobson²³ beskriver i en grovsortering to grunnleggende ulike pedagogisk grunnsyn; tradisjonalisme og progressivisme. Her går formidlingspedagogikk inn under tradisjonalisme mens erfaringspedagogikk knyttes til progressivismen. Mens tradisjonalisme eller formidlingspedagogikk legger vekt på innholdet i undervisninga, har progressivismen

²² *Lærerens verden*, s. 64-87

²³ *Didaktisk arbeid*, s.37

eller erfaringspedagogikken fokus på deltakerne og læringsprosessen. Denne inndelingen beskrives også av Dewey²⁴.

Platon, Aristoteles og Skinner blir trukket fram som representanter for tradisjonalistisk tenkning, mens Sokrates, Rousseau og Dewey representerer et progressivt ståsted.

En slik inndeling i pedagogiske hovedretninger og grunnsyn gir en oversikt og vil være en hjelp for å bevisstgjøre egen undervisningspraksis. I praktisk undervisning vil flere pedagogiske retninger ofte gå inn i hverandre med flytende overganger.

I forhold til egen undervisning og de ulike delene av praksisen peker det mot et progressivt pedagogisk grunnsyn og en erfaringspedagogikk. Den er også elevsentrert og baseres på aktiv deltakelse fra elevene, som peker både mot et individperspektiv og sosiokulturelt fellesskapsperspektiv. *Freires frigjøringspedagogikk* via dialogen finner også gjenklang i egen pedagogisk bevissthet og hans tenkning og pedagogiske syn vil bli belyst senere i oppgaven. Sokrates²⁵ med sin "jordmorkunst" som også la vekt på dialog og samtale har noen grunnleggende trekk jeg kan kjenne igjen i egen praksis, og som jeg vil se nærmere på. En oppsummering viser at egen praksis og praksisteori ligger et sted mellom den elevsentrerte og den erfaringsbaserte pedagogikken, med en frigjørende pedagogikk som en potensiell del av en praksisteori. Det er minst vektlegging av det tradisjonalistiske grunnsynet og formidlingspedagogikken i egen undervisningspraksis. En didaktisk teori som skal fange opp dette noe breie pedagogiske ståstedet må baseres på en tverrfaglig og allmenn didaktikk. Her vil *didaktikeren Klafki* bli gjennomgått senere i oppgaven og bli en viktig del av grunnlaget for utvikling av en egen samfunnsfagdidaktikk.

Så langt har vi fått belyst deler av undervisningspraksisen på nivå en og to i Erich Weniger's trekant. For å få et mer sammenhengende og helhetlig bilde må en opp på nivå tre; det metateoretiske refleksjonsnivået. For å utvikle en samfunnsfagdidaktikk med integrert praksis og teori, tar jeg utgangspunkt i Weniger's trekant, men med følgende oppbygning:

²⁴ *Experience and Education*, s. 17

²⁵ *I Sokrates' fotspor. Filosofi og vitenskapshistorie*, s. 39-40. *Sannhet og metode*, s.403



Trinn 1 og 2 utgjør det metateoretiske område. Trinn 3, 4 og 5 dekker det praksisteoretiske området og det fagdidaktiske grunnlaget

Hvilken vitenskapsfilosofi kan knytte praksis og teori sammen på en ønsket måte og bidra til å belyse og videreutvikle eksisterende praksis? Hvilken del av samfunnsvitenskapelig teori kan bidra til å forsterke en samfunnsdidaktikk? Hvordan sette delene sammen for å oppnå en bedre integrering av praksis og teori?

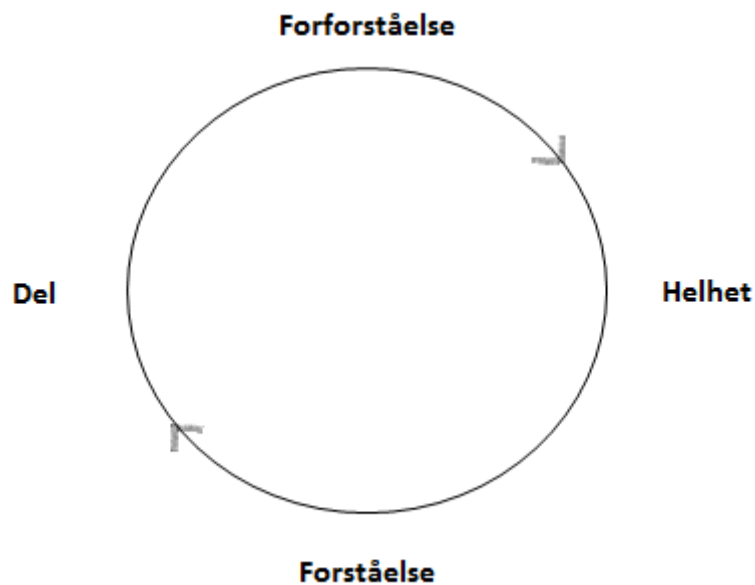
Buddha og historien om elefanten og de seks blinde mennene

En konge hadde plassert en elefant foran seks blinde menn og ville at de skulle beskrive elefanten. Han som kjente på snabelen mente elefanten hadde form som en slange, nestemann som hadde kjent på den ene elefantfoten mente elefanten var som et tre. Den tredje hevdet at en elefant var skarpt som et spyd, - han hadde kjent på den ene støttanna. Den fjerde mente at en elefant hadde form som en solid vegg, den femte kjente en stor vifte mens den sjette og siste bestemt hevdet at en elefant var som en feiekost. Kongen moret seg kostelig over krangelen mellom de seks mennene som alle mente de hadde den rette oppfatningen av hva en elefant var for noe.²⁶

Buddha, som hadde lite til overs for dogmatisme, brukte denne historien for å understreke at den som bare hadde opplevd en del av virkeligheten ikke kunne hevde å kjenne hele sannheten. Mønsteret i Buddhas eget liv er for øvrig et godt eksempel på Hegels dialektiske og dynamiske utviklingsprosess hvor unge Siddharta gikk fra det overdådige og luksuriøse til fullstendig askese for til slutt å ende opp med den gyldne middelvei.

²⁶ Fritt etter den buddhistiske teksten Udana 68-69

Ut i fra sin *forforståelse* og sin *del* av virkeligheten gjorde hver mann sin tolkning. For en bedre *forståelse* må en kunne se *helheten*²⁷.



*En grunnleggende hermeneutisk sirkel*²⁸

DEL 2.1 REFLEKSJON OVER AKTUELL METATEORI

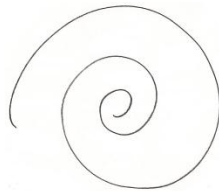
En grunnleggende og universell filosofi og teori

På samme måte som de seks blinde menn sitter læreren på dette punktet i den didaktiske prosessen med ulike deler av en undervisningspraksis som må settes sammen for å få et helhetlig bilde. Å finne en vitenskapsteori som viser et sant bilde av hele virkeligheten er nok umulig. Den vitenskapsteorien som ser ut til å romme flest lyspunkt i denne sammenhengen og som kommer nærmest målet å bidra til en didaktisk plattform, må være *hermeneutikken*. Hermeneutikken passer inn både ut i fra ønsket om å forstå og utvikle egen undervisningspraksis, men også i forhold til det fagområde jeg underviser innenfor. At didaktikk generelt innebærer å forstå og tilrettelegge kunnskap for andre mennesker, passer

²⁷ *Sannhet og metode*, s. 329

²⁸ Etter Alvesson, *Tolkning och refleksjon* s. 212

godt inn i forhold til hermeneutikken hvor det er vesentlig å *forstå* menneskene og omgivelsene, ikke bare beskrive eller forklare. For å forstå en del av virkeligheten må delen sees i lys av hele virkeligheten. Gjennom vekselvis å studere del og helhet ser en sammenhenger og får etter hvert en ny utvidet forståelse. På den måten løftes kunnskapen opp til stadig høyere nivå. Dette beskrives da som den *hermeneutiske spiral*²⁹. En læringsprosess hvor en stadig utvider horisonten. Hadde de seks blinde menn gjort et forsøk på å sette sammen et felles bilde av virkeligheten, hadde de alle kunne fått et riktigere bilde av elefanten.



Den hermeneutiske spiral vil jeg si er et godt bilde på den prosessen en lærer er inne i og jobber ut i fra i den daglige undervisningen. En lærer står i krysspunktet hvor faglig kunnskap og unge mennesker møtes. Mellom objekt og subjekt, mellom teori og praksis. Isolert sett kan den hermeneutiske metode brukes rent faglig som en vitenskapelig metode for å tilegne seg kunnskap. Men i tillegg passer den godt som en overordnet teori med hensyn til et læringssyn hvor eleven er i sentrum og som et helhetlig menneske som ikke bare består av intellekt alene. I en læringsprosess hvor fag og elev møtes, er det utilstrekkelig om læreren ser på eleven som et objekt for faglig påvirkning og påfyll. For å formidle kunnskap til andre mennesker er en avhengig av å forstå hvem mottakeren er. Den kunnskapen som skal formidles må settes inn i en kontekst som gir budskapet mening for mottakeren. Også på dette området kan hermeneutikken bidra med sin vektlegging av *forforståelse*³⁰ og dialog. En didaktisk metode med utgangspunkt i hermeneutikken, vil også være et godt grunnlag for en mer universell metode til å forske på egen undervisningspraksis, uansett hvilket skolefag det handler om.

²⁹ *Tolkning och reflektion*, s.194

³⁰ *Sannhet og metode*, s. 371



Hermeneutikken som grunnleggende nivå for en integrert samfunnsfagdidaktikk

Den hermeneutiske spiral – fra Hermes til Habermas

Hermes – gudenes budbringer



Hermes³¹ er den greske guden som kan knyttes til den semantiske opprinnelsen av ordet hermeneutikk. Hermes var de greske gudenes budbringer. Allerede dagen han ble født viste han seg svært aktiv og mangesidig og rakk både å stjele en flokk okser fra storebror Apollon og utvikle lyren som instrument før dagen var over. Denne tosidigheten i Hermes` natur kommer også til uttrykk på andre områder. Han var på den ene siden kvikk og rask i replikken, en svindlertype som likte å holde andre for narr. På den andre siden skapte han det første alfabetet og den første musikalske skalaen og lærte menneskene dyrking av oliventreet. Tosidigheten som preger Hermes kan tilskrives at han vokste opp i en dyp og mørk hule sammen med mor Maia, samtidig som han tilbrakte tid i gudenes Olympos sammen med far Zeus. Siden han kjente til og beveget seg mellom to verdener ble han av far Zeus utnevnt som gudenes sendebud. På denne måten ble han den som krysset grenser og som brakte med seg, tolket og oversatte budskap mellom guder og mellom guder og mennesker. Han var også et bindeledd mellom gudenes og menneskenes verden på den måten at han brakte menneskenes ånder over til Hades. Kanskje er det Hermes` evne til å krysse fram og tilbake over grenser, og evnen til å tyde

³¹ *Gresk mytologi*, s. 241-245, & Illustrasjon; *Hermes' vingende stav*

gudenes budskap som gjør at han settes i sammenheng med hermeneutikken, hvor det å tolke og forstå det som er ukjent eller å lete etter et skjult budskap har vært en hovedsak.

På samme måte som Hermes var bindeleddet mellom gudene og menneskene, er læreren i sin undervisningspraksis et bindeledd mellom teori og praksis. Som Hermes bidro overfor menneskene, bidrar læreren til tolkning og forståelse av ukjent eller skjult budskap overfor elevene.

Metode og vitenskapsfilosofi

Begrepet hermeneutikk kommer av det greske ordet *hermeneuein* og betyr å fortolke eller oversette³². Vi kjenner fra kirkehistorien at Bibelens tekster ble underkastet en hermeneutisk metode for å avdekke og forstå tekstenes dypere mening. Via kirkefedre som Augustin (354-430) og fram til Martin Luthers (1483-1546) reformerende bibeltolkning ble det utviklet en egen Bibelhermeneutikk. Denne metoden for tolkning av tekster kunne også overføres til andre typer tekster og ble bl.a. brukt til å forstå innholdet av juridiske og klassiske tekster.³³

Med Friedrich Schleiermacher (1768-1834) og Wilhelm Dilthey (1833-1911) utviklet hermeneutikken seg videre til en universell filosofi som omfatter alle tekst- og åndsområder³⁴. Gjennom den *hermeneutiske sirkel*³⁵ hvor fortolkeren veksler mellom tekst og kontekst, del og helhet – oppnås gradvis en større innsikt og forståelse. Med naturvitenskapenes krav til objektivitet som forbilde, ønsket Dilthey også en metode for åndsvitenskapene med en viss grad av objektivitet og mulighet for allmenngjøring.³⁶

Hermeneutikken går senere bort fra å sammenligne seg med en objektiv naturvitenskapelig metode³⁷. I stedet utvikler hermeneutikken seg mer i retning av en universell erkjennelsesfilosofi og til å inkludere alle former for forståelse av virkeligheten, ikke bare

³² *Hermeneutikk – en innføring*, s. 9

³³ *Tolkning och reflektion*, s. 193-194, *Hermeneutikk – en innføring*, s. 27, *Forståelsens filosofi*, s. 35, *Sannhet og metode*, s. 206-207

³⁴ *Sannhet og metode*, s. 211, 216-230, *Hermeneutikk – en innføring*, s. 90-95

³⁵ *Tolkning och reflektion*, s. 193-194, *Forståelsens filosofi*, s. 33

³⁶ *Sannhet og metode*, s. 259, 266, 272, *Tolkning och reflektion*, s.197, *Hermeneutikk – en innføring*, s. 138, 130-131

³⁷ *Sannhet og metode*, s. 297

som en tolkningsmetode av tekster og åndsverk. Martin Heidegger (1889-1976) legger vekt på at mennesket må være bevisst sin egen forforståelse når tilværelsen skal forstås.³⁸ Det oppstår dermed en vekselvirkning i en hermeneutisk sirkel eller *spiral* mellom vår egen forutforståelse av verden og slik verden framstår for øyeblikket.

I vår tid er det hermeneutikere som Hans-Georg Gadamer (1900-2002), Paul Ricoeur (1913-2005) og Jürgen Habermas (1929-) som har stått sentralt i å videreutvikle hermeneutikkens filosofi og prinsipper. Gadamer holdt fast på at det ikke fantes noen objektiv hermeneutikk og at vi ikke kan forstå en tekst om vi forholder oss nøytrale til den. Det er heller ikke mulig å sette seg inn i tidligere historiske perioder på en objektiv måte, uavhengig av våre egne nåtidige forestillinger. Tvert i mot er vi avhengige av våre for-dommer³⁹ og forforståelse⁴⁰ for å oppnå ny forståelse og kunnskap gjennom en *horisontsammensmeltning*⁴¹ med tekstens horisont. Ut i fra dette kan vi også bedre forstå og kommunisere med hverandre.

Ricoeur er mer skeptisk enn Gadamer og mener en må mistenkeliggjøre og avsløre tekstens innhold – en *mistankens hermeneutikk*⁴². Det er teksten og ikke forfatterens hensikter med teksten som skal tolkes. En må ha en mer distansert, skeptisk og kritisk måte å se på det som skal tolkes. Menneskelige livsytringer og handlinger sammenliknes med tekster og tolkes som tekster.⁴³

Ut i fra denne mistankens hermeneutikk har Habermas utviklet sin *kritiske hermeneutikk*⁴⁴. Habermas stiller seg kritisk til Gadamers mer forsonende hermeneutikk bygd på tradisjonsoverføring og horisontsammensmeltning.⁴⁵ Med bakgrunn i Frankfurterskolens kritiske samfunnssyn ser Habermas det som nødvendig at individet bevisstgjøres for å kunne oppnå frigjøring fra undertrykking og maktutøvelse. Individets utviklingsmuligheter kan ikke sees uavhengig av den kulturelle og sosiale konteksten. Gjennom sjølfleksjon når individet økt sjølfbevissthet som er nødvendig for å delta i samfunnet.⁴⁶ Som Gadamer og de fleste

³⁸ *Sannhet og metode*, s. 302, *Pedagogisk aksjonsforskning*, s. 217-220, *Hermeneutikk – en innføring*, s. 194-196

³⁹ *Sannhet og metode*, s. 314,337

⁴⁰ *Sannhet og metode*, s. 371

⁴¹ *Sannhet og metode*, s. 345, *Tolkning och refleksjon*, s.245, *Hermeneutikk – en innføring*, s. 288-291

⁴² *Tolkning och refleksjon*, Alvesson og Sköldberg, s.259-261

⁴³ *Hermeneutikk – en innføring*, s. 297-298

⁴⁴ *Tolkning och refleksjon*, s. 297, *Hermeneutikk – en innføring*, s. 247

⁴⁵ *Tolkning och refleksjon*, s. 297, *Hermeneutikk – en innføring*, s. 252-253

⁴⁶ *Hermeneutikk – en innføring*, s. 247

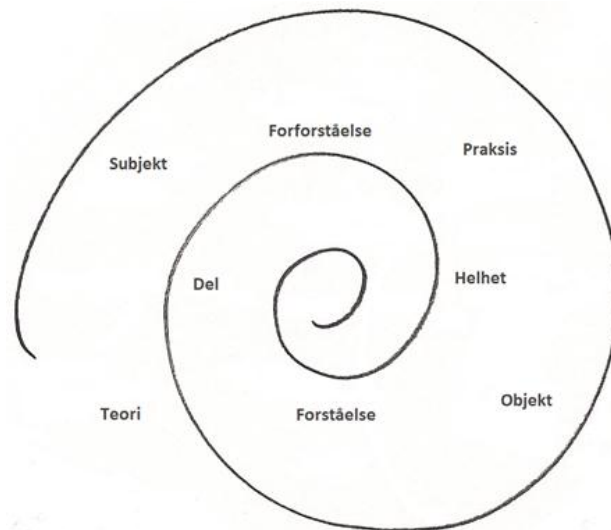
andre hermeneutikere er Habermas opptatt av dialogen og ser de muligheter for utvikling som ligger i samhandling og kommunikasjon mellom mennesker. Gjennom sin teori om *kommunikativ handling* og et *deliberativt demokrati* viser Habermas hvordan konflikter i samfunnet kan løse ved “*det bedre argument*”.⁴⁷

Den hermeneutiske spiral i en undervisningspraksis

Hermeneutikken har utviklet seg gjennom flere faser fra en metode som består av ren tekstfortolkning til også å omfatte menneskets handlinger og tilslutt å være en filosofi som omfatter alle former for forståelse. I forhold til de ulike utviklingsfasene for hermeneutikken vil jeg si at alle på sin måte er aktuelle innenfor ulike deler av det didaktiske arbeidet og kan bidra i arbeidet med å utvikle en undervisningspraksis. Som metode for tolkning av tekst er det aktuelt når elevene skal analysere lærestoff, kilder og oppgavetekster, det er aktuelt når læreren skal analysere lærebøker og læreplaner. Som erkjennelsesfilosofi åpner hermeneutikken for en bedre forståelse bl.a. av hvordan elevenes virkelighetsforståelse er. Både det å oppdage hvor viktig elevenes forforståelse er i et læringsarbeid og det å bli bevisst hvor grunnleggende viktig identitetsdanningen er som del av læringsprosessen. Dette gir et bedre utgangspunkt for å forstå hvordan læring kan foregå og hvordan det bedre kan tilrettelegges for læring.

Hermeneutikken kan danne et grunnlag både som grunnmur i konstruksjonen av en allmenn didaktikk, som arbeidsmetode i klasserommet og som basis i et reflekterende forsknings- og utviklingsarbeid. Det gjennomgående trekket ved hermeneutikken er det som omtales som *den hermeneutiske sirkel eller spiral*. Hvis en tar utgangspunkt i den grunnleggende vekselvirkningen mellom enkeltdelene og helheten som bringer bevegelse inn i læringsprosessen kan denne brukes i mange ulike deler av læringsarbeidet. Denne lærings- eller forskningsspiralen er aktuell og kan overføres til ulike deler av et didaktisk utviklingsarbeid både i form av metode og som filosofi.

⁴⁷ *Hermeneutikk – en innføring*, s. 247-250



*Hermeneutisk spiral*⁴⁸

En fleksibel lærings- og kunnskapsspiral

En av vurderingene en lærer kan gjøre når et lærestoff skal gjennomgås og arbeides med, er å velge om en skal starte med teori eller ta utgangspunkt i fakta. Skal en gå fra det spesielle til det generelle eller motsatt. Ulike fag og mål for undervisningen vil her spille inn på hva som velges. Også hvilken rolle en ønsker at læreren skal ha underveis i undervisningen spiller inn. I kvantitative sammenhenger er en kombinasjon som den hypotetisk-deduktive metoden f.eks. ofte bruket i naturfagene. I samfunnsfagene er det åpent for ulike innfallsvinkler og metoder alt etter hva som er tema. Det som er interessant her er hvordan en metode med utgangspunkt i hermeneutikken kan fungere i klasserommet. Sammenligner en den hypotetisk-deduktive metoden med den læringsprosessen som skjer i en hermeneutisk spiral ser en mange likhetstrekk. En kan snakke om ulike utgangspunkt, ulike målsetninger og ulike faser, men i begge fall er det snakk om en sirkelbevegelse hvor prosessen kan gjentas flere ganger for å få et bedre resultat. Ut i fra at en kan veksle mellom en *induktiv* og en *deduktiv* retning i læringsspiralen er også *abduksjon* en av mulighetene i forbindelse med en hermeneutisk spiral og åpner for en mer universell metodisk bruk.

Et annet grunnleggende forhold en kan trekke ut av hermeneutikken og som kan overføres til et kunnskapssyn i en undervisningspraksis er at det ikke eksisterer en objektiv virkelighet

⁴⁸ Fritt etter Alvesson og Sköldberg

uavhengig av den enkeltes subjektive bevissthet og erkjennelse. Elevenes *livsverden*⁴⁹ og *forforståelse*⁵⁰ blir derfor viktig og bør vektlegges når en undervisningspraksis skal utformes og en lærer skal velge vinkling eller utgangspunkt for undervisningen. Det og bevisst kunne veksle mellom det objektive og det subjektive, mellom teori og praksis og mellom tekst og kontekst bidrar til en dynamikk i læringsprosessen som igjen skal bidra til økt forståelse av læringsstoffet. *Dialogen* mellom lærer og elev, og mellom tekst og elev og mellom elevene er en annen viktig del av den hermeneutiske læringsspiralen som bidrar til refleksjon og forståelse. Disse og andre prinsipper fra hermeneutikken vil bli brakt inn i det praktiske læringsarbeidet i en senere del av oppgaven

Samfunnsvitenskap, teori og metode

Samfunnsfaget som vitenskap

I etterkrigstidens Norge vokste samfunnsvitenskapen⁵¹ fram i takt med planleggingen og utviklingen av den norske velferdsstaten. Den var i starten preget av kvantitative forskningsmetoder. Troen på en rasjonell, objektiv og kvantitativ forskning kan trekkes til bake til positivismen⁵² på 1800-tallet, bl.a. Auguste Comte (1798-1857). Kritikken mot at naturvitenskaplige idealer og metoder skulle anvendes direkte innenfor samfunnsvitenskapen vokste etter hvert. Tema som verdinøytralitet og teknokratisk kontroll ble i Norge kritisert av Hans Skjervheim bl.a. med støtte i Habermas sine tanker⁵³. Innenfor hermeneutisk og fenomenologisk tradisjon, utviklet det seg kvalitative metoder til bruk innenfor samfunnsvitenskapen. I motsetning til en naturvitenskapelig metode er det ikke her et poeng at forskeren skal begrense seg til å beskrive og analysere samfunn og mennesker som objekter.

I et samfunnspolitisk perspektiv har den politiske venstresida med bakgrunn i kritisk teori bidratt i argumentasjonen mot en instrumentalistisk vitenskap som ikke bidrar til endringer

⁴⁹ *Sannhet og metode*, s. 282-283

⁵⁰ *Sannhet og metode*, s. 371

⁵¹ *Introduksjon til samfunnsfaget*, s. kap 3, *Deltakar og tilskodar*, s. 9-10

⁵² *Introduksjon til samfunnsfaget*, s. 53-54, 94, *Deltakar og tilskodar*, s. 95

⁵³ *Deltakar og tilskodar*, s. 21-25

av samfunnet. For å unngå et teknokratisk ekspertstyre, hvor det kan oppstå stor distanse mellom forsker og forskningsområde, har det vært et ønske om å få forskeren og forskningen direkte involvert i endring av aktuelle samfunnsområder. Bl.a. ble *aksjonsforskningen* utviklet som en mer praksisnær metode.

Samfunnsvitenskapelig metode

Det har alltid pågått en diskusjon om hva som kan defineres som troverdig vitenskapelig forskningsmetode. Spørsmålet om samfunnsfaget skal opptre deskriptivt, nøytralt og objektivt eller normativt, deltakende og subjektivt påvirker naturligvis valg av forskningsmetode. Etterdønningene etter positivismedebatten i 1960-årene har enda ikke lagt seg helt. Det har likevel etter hvert oppstått en slags stilltiende enighet om at ulike vitenskapelige fagområder har behov for ulike vitenskapelige forskningsmetoder.

Vitenskapsfag blir ofte delt inn i to hovedkategorier eller to vitenskapskulturer. På den ene siden naturfagene, på den andre siden kultur- og samfunnsfagene (eller humanvitenskap som fagene også betegnes som). Mens naturvitenskapene er opptatt av å forklare fenomen i naturen, er humanvitenskapen mer interessert i å forstå og tolke det som skjer i kulturen. Som W. Dilthey sa det: "Naturen forklarer vi, sjelslivet forstår vi."⁵⁴ Metodisk har det utviklet seg i to ulike retninger: positivismen og hermeneutikken. Mens naturvitenskapen følger en kausal logikk, en hypotetisk-deduktiv tilnærming ved innsamling av empiri, vil humanvitenskapen foretrekke en mer induktiv og relativistisk tilnærming.

Samfunnsfagene er nevnt som den vitenskapen som ligger et sted mellom ytterpunktene i de nevnte vitenskapskulturene⁵⁵, og som vil ta i bruk både induktive og deduktive tilnærminger i sine arbeider med samfunnsfaglige spørsmål. Siden samfunnsvitenskapen er satt sammen av mange ulike faggrupper vil det også bli brukt ulike metoder.

⁵⁴ *Hermeneutikk – en innføring*, s. 131

⁵⁵ *Introduksjon til samfunnsfag*, Engelstad m.fl, kap. 1

Hermeneutikken - som teoretisk grunnlag for samfunnsvitenskapen



I mange av samfunnsvitenskapens faggrupper vil mennesket være en viktig og naturlig del av forskningsområdet. Derfor vil hermeneutikken også være et naturlig grunnlag og utgangspunkt for valg av metode i mange sammenhenger. *“Åndsvitenskapene er “moralske vitenskaper”. Deres gjenstand er mennesket og det mennesket vet om seg selv.”*⁵⁶ I motsetning til naturvitenskapen hvor en i hovedsak går fra teori til fakta med tanke på å avgjøre om noe er sant eller falskt, vil det innenfor samfunnsvitenskapen som regel være slik at en går fra fakta til teori, for så å tolke funnene for å forstå de sosiale og samfunnsmessige sammenhengene. Som Dilthey uttrykte det skal den hermeneutiske metoden bidra til å skape en forståelse av noe, i motsetning til positivismen som skal forklare noe. Likevel vil det i mange sammenhenger være grunnlag for bruk av metoder fra begge hovedretninger. Det finnes også enkelte likhetstrekk mellom metoder som tradisjonelt brukes i henholdsvis naturvitenskap og samfunnsvitenskap. For eksempel vil en se at den hypotetisk-deduktive metoden som har form av en forskningsspiral kan sammenlignes med den *hermeneutiske spiral* hvor begge innehar en vekselvirkende prosess, men med ulikt formål. Mens forskningsspiralen skal avgjøre hva som er sant eller falskt, skal den hermeneutiske spiralen skape forståelse for noe. Her er det ikke nødvendigvis snakk om store metodiske forskjeller, men heller om hva som ligger til grunn for forskningen og hva en ønsker å oppnå.

⁵⁶ *Sannhet og metode*, s. 353

Det kan være behov for å se nærmere på samfunnsvitenskapens ulike faggrupper for å avklare hvordan hermeneutikken kan anvendes som teoretisk grunnlag for metode i egen forsknings- og undervisningspraksis.

”Vi skiller ofte mellom samfunnsfag innbyrdes på tre måter, angitt med stikkordene samfunnsområde, aspekt og tilnærming.”⁵⁷

Når det er et samfunnsområde med stor utbredelse og stort antall som skal undersøkes ligger det til rette for en kvantitativ metode. Hvor det er et lite utvalg og nærhet til informantene vil kvalitativ metode være å foretrekke. Er det *tall* som skal analyseres som for eksempel innenfor samfunnsfagområder som økonomi eller demografi anvendes kvantitativ metode. Om en tekst skal tolkes benyttes en kvalitativ metode.

Fokuset, eller *aspektet* vil i midlertidig være ulikt mellom fagene. Når det gjelder metodisk *tilnærming*, vil samfunnsfagene kunne ta i bruk både deduktiv og induktiv form for tilnærming. Ulike fag vil oppleve at faggrensene overskrides eller oppheves ved studie av tverrfaglige tema. Spesielt innenfor samfunnsfagene hvor metoden kan variere etter som hva som utforskes. Hvordan fag plasseres endrer seg med tid, sted og samfunnsutvikling.

Når samfunnsfagene skal klassifiseres kan en også ta utgangspunkt i faghistorie, vitenskapsteori og *argumentasjon*⁵⁸. Når det gjelder *argumentasjon* nevnes forskjellen mellom *deskriptiv* og *normativ* argumentasjon som en måte å skille fag på. Men i de fleste kultur- og samfunnsfag i skolen vil det være behov for begge typer argumentasjon. I noen *skolefag* vil dette variere ettersom *nytte* eller *allmenndanning* vektlegges.

En etisk nøytral vitenskap?

Det er naturlig å stille spørsmål om samfunnsvitenskapens rolle skal begrense seg til en deskriptiv rolle eller om den skal bidra til å påvirke og endre samfunnet⁵⁹. For eksempel viser maktutredninger i dag at byråkratiet har fått større makt på bekostning av de folkevalgte. Spørsmålet er hvordan slike funn blir kommunisert og brakt ut i en

⁵⁷ *Introduksjon til samfunnsfag*, Engelstad m.fl., kap.1.2

⁵⁸ *Introduksjon til samfunnsfag*, Engelstad m.fl., kap.1.2

⁵⁹ *Introduksjon til samfunnsfag*, kap. 19 Forskningsetikk, kap. 20 Profesjonsetikk

samfunnsdebatt. Hvor aktivt skal samfunnsforskeren bidra i den offentlige debatten? Innenfor oppdragsforskning kan vi se at det dukker opp etiske problemstillinger som forskeren må ta stilling til. Kan en forsker opptre passivt og nøytralt når for eksempel oppdragsgiveren tolker forskningsresultatene annerledes enn forskerens egne konklusjoner? Eller når deler av et forskningsresultat endres eller fjernes, eller når forskningsresultat brukes i en bestemt politisk sammenheng. Kan samfunnsforskeren være politisk nøytral eller verdinøytral?

Steinar Kvale viser til Lyotards postmoderne forståelse av en vitenskapelig samtale som et maktspill og hvor vitenskapsfolk ikke er betalt for å finne sannheten, men for å utøve makt: *“Det vitenskapelige språkets spill blir et spill for de rike, hvor den som har mest penger har størst sjanse til å få rett. Dermed likestiller man rikdom, effektivitet og sannhet”*⁶⁰.

Disse spørsmålene og det forholdet forskeren settes i her, kan sammenlignes og overføres til den situasjonen en lærer kan befinne seg i, og vil bli drøftet senere i oppgaven. En samfunnsvitenskapelig tradisjon som ikke velger å forholde seg nøytral og objektiv, men heller sosialt og politisk engasjert, er den *kritiske teorien* med utgangspunkt i Frankfurterskolen.

Kritisk teori⁶¹ - grunnlag for en kritisk samfunnsvitenskap

Kritisk teori utviklet seg ved universitetet i Frankfurt som et frittstående forskningsinstitutt på 1930-tallet med navn som Horkheimer, Adorno, Marcuse og Fromm. Kritisk teori knyttes til en marxistisk tradisjon men i opposisjon til en dogmatisk politisk tolkning. Kretsen rundt Frankfurterskolen ønsket å etablere et alternativ til den mer positivistiske vitenskapsforståelsen som også gjorde seg gjeldende innenfor samfunnsvitenskapene. Kunnskap fra ulike samfunnsvitenskapelige forskningsmiljø ble her kombinert og sto i motsetning til tradisjonell vitenskap som hadde en mer “nøytral” tilnærming til sosiale forhold i samfunnet. Målet var å sette et kritisk søkelys på skjulte maktforhold og mekanismer i samfunnet og for å bevisstgjøre og myndiggjøre enkeltindividet, som i neste omgang ville bidra til et friere og mer demokratisk samfunn. I stedet for en nøytral

⁶⁰ *Det kvalitative forskningsintervju*, s. 173

⁶¹ *Tolkning och reflektion*, Alvesson og Sköldberg, s.287-324

samfunnsvitenskap, må forskeren i følge kritisk teori, velge om han vil at forskningsresultatene skal bidra til å avsløre negative maktstrukturer og undertrykkende systemer der de finnes eller konservere disse ved å forholde seg “nøytral”. Idealet er en kritisk og frittenkende, sosialt og politisk engasjert samfunnsviter.

Jürgen Habermas tilhører andre generasjon av denne kritiske tradisjonen og har utviklet retningen videre bl.a. med sin *kommunikative handlingsteori*⁶². Mens den tidligere Frankfurterskolen hadde et svært pessimistisk syn på utviklingen av det teknokratiske og kapitalistiske samfunnet, har Habermas en litt mer optimistisk innfallsvinkel og ser muligheten til å utvikle det demokratiske samfunnet ved hjelp av den rasjonelle kommunikasjonen som pågår mellom handlende individer i et fritt samfunn. Han henter her ideer fra opplysningstiden hvor offentligheten ikke var preget av teknokrater og en aggressiv medie- og forbrukskultur. Forbildet er et *deliberativt samtaledemokrati* med like muligheter til å delta i den politiske debatten.

Når det gjelder vitenskap og forskning tar Habermas utgangspunkt i ulike kunnskapssyn og beskriver tre ulike *kunnskapsinteresser*⁶³; en grunnleggende *teknisk kunnskapsinteresse* som i stor grad tilsvare et positivistisk syn og hvor de naturvitenskapelige fagene vil høre hjemme. En *historisk-hermeneutisk kunnskapsinteresse* som i stor grad handler om språk, kommunikasjon og kultur og hvor de humanistiske vitenskapsfagene kommer inn i bildet. Og en tredje *frigjørende kunnskapsinteresse* hvor individets situasjon og samfunnets maktforhold er i fokus og hvor samfunnsvitenskapene vil ha en naturlig plass.

Habermas trekker altså fram den frigjørende funksjonen som en viktig oppgave for samfunnsvitenskapen. En kritisk samfunnsvitenskap har som hovedoppgave å analysere samfunnsforhold for å avdekke undertrykkende mønster og arbeide videre med hva som kan endres for å oppnå et mer demokratisk samfunn. Spesielt trues enkeltmenneskets mulighet for selvstendig politisk og etisk tenkning av ekspertkulturen som har “invadert” individenes

⁶² *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati*, Eriksen, s. 12, 53, *Pedagogisk aksjonsforskning*, Hiim, s. 257-263, *Tolkning och reflektion*, s. 296

⁶³ *Tolkning och reflektion*, s. 305

*livsverden*⁶⁴. Som mottrekk må det i samfunnet legges til rette for en åpen og rasjonell dialog hvor det velbegrunnede argument vinner fram. Her kan samfunnsvitenskapen bidra med å peke på sosiale og samfunnsmessige hindringer og forslå forbedringer slik at enkeltindividet stimuleres til selvrefleksjon, politisk ansvarlighet og økt demokratisk deltakelse.

I Norge har filosofen Hans Skjervheim⁶⁵ bidratt til diskusjonen rundt hva som bør være samfunnsvitenskapenes teoretiske utgangspunkt. I *positivismestriden* på 60-tallet bidro Skjervheim til prosessen med å fristille human- og samfunnsvitenskapene fra naturvitenskapene som var underlagt det positivistiske vitenskapsidealet. Skjervheim ønsket også at samfunnsvitenskapen skulle innta en mer deltakende subjektiv og kritisk rolle i samfunnsdebatten.



Kritisk teori som 2. nivå i grunnlaget for en integrert samfunnsfagdidaktikk

Kritisk teori som trippelhermeneutikk⁶⁶

Ifølge Alvesson og Sköldbberg kan kritisk teori beskrives som en slags trippelhermeneutikk, hvor enkel hermeneutikk handler om individets egen tolkning og forståelse av den subjektive sosiale virkeligheten, mens dobbel hermeneutikk er samfunnsviterens forsøk på å tolke og forstå og utvikle kunnskap om denne virkeligheten. En form for tolkning av en fortolket virkelighet. Kritisk teori blir da et tredje ledd som kritisk tolker strukturer og prosesser som er med å påvirke forskningsobjektet, så vel som forskerens egen forståelse og tolkning av

⁶⁴ *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati*, Eriksen, s. 69, 120-124, *Tolkning och reflektion*, s.294,168, *Sannhet og metode*, s. 282-283

⁶⁵ *Deltakar og tilskodar*, s. 21-24, 62

⁶⁶ *Tolkning och reflektion*, Alvesson og Sköldbberg, s.248-350

situasjonen. Denne formen for trippelhermeneutikk kan overføres og anvendes av læreren i forhold til tolkning og forståelse av egen undervisningspraksis.

Samfunnsvitenskapen som en kritisk-hermeneutisk vitenskap

Ut i fra en sammenfatning av hermeneutisk og kritisk teori kan det argumenteres for at et kritisk-hermeneutisk hovedsyn kan velges som et teoretisk grunnlag i samfunnsvitenskapen. Når undervisningspraksisen i samfunnsfaget skal utvikles videre i denne oppgaven, er det med bakgrunn i et slikt kritisk-hermeneutisk eller trippelhermeneutisk grunnlag. Dette hovedsynet vil også forsterkes når delene i den didaktiske helheten skal vurderes og reflekteres over. Her vil jeg trekke inn pedagogisk og didaktisk teori som har en kritisk tilnærming.

DEL 2.2 REFLEKSJON OVER AKTUELL PRAKSISTEORI

Denne refleksjonsdelen fortsetter en form for abduksjon hvor en veksler mellom å ha fokus på henholdsvis praksis og teori med sikte på å utvikle en mer integrert og bevisst samfunnsfagdidaktikk.

Samfunnsfagdidaktikk

Det greske ordet *didaskhein*⁶⁷ har gitt opphav til vårt begrep didaktikk og ble opprinnelig brukt om formidling generelt. På 1600-tallet er didaktikk brukt i sammenheng med undervisning, bla. i boka *Didactica Magna* av Johan Amos Comenius (1592-1670). Spesielt i Tyskland og seinere i Skandinavia har begrepet fått en sentral plass i skolen. Mens didaktikken er spesielt rettet inn mot utdanning og skole, favner pedagogikken mer generelt om opplæring og oppdragelse i samfunnet. Det er fins flere definisjoner av hva didaktikk er⁶⁸. Noen begrenses til undervisningens *hva (skolen formål, mål og innhold)*, mens det etter

⁶⁷ Ongstad (red.), s.21

⁶⁸ *Praksisveiledning i lærerutdanningen*, Hiim og Hippe, s. 110, *Didaktikk i skolen*, Lyngsnes, s. 24, *Læreren verden*, Imsen, s. 37

hvert er vanlig å ha en bredere forståelse med utgangspunkt i *hva, hvordan og hvorfor*. Videre legges det i dag større vekt på at didaktikken både har en teoretisk og en praktisk side. Hiim og Hippe definerer didaktikk ”som en prosess som skjer i vekselvirkning mellom praktisk undervisningsarbeid og teoriutvikling over slikt arbeid”. Eller også definert som: ”Praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring”.

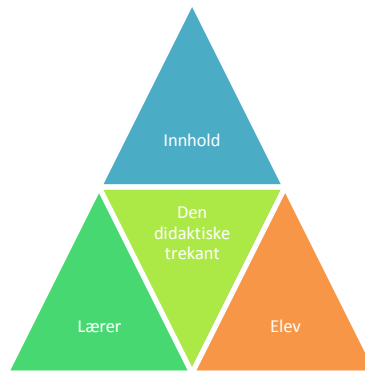
Fagdidaktikk under utvikling

Fagdidaktikken som eget fagområde har en kortere historikk og fram til 1970-tallet handlet det om valg av innhold og metode. Fagdidaktikkens historie kan spores både mot den reformpedagogiske bevegelsen ved bl.a. Dewey og Kerchensteiner og mot tysk didaktikktradisjon med røtter tilbake til i Comenius⁶⁹. Men det er først fra 1970-tallet at utviklingen av fagområdet starter i Norge.

Ongstad viser til at endringen mot en økt didaktisering av skolefagene, da gjerne på bekostning av generell pedagogikk, kan være symptom på at et paradigmeskifte er på gang innenfor lærerutdanningen⁷⁰. En av drivkreftene i en slik utvikling er den sterke forkuseringen i samfunnet på internasjonale undersøkelser som viser at norske elever ligger i midtsjiktet sammenlignet med andre land i undersøkelsene. Det ønskes bedre resultater og mer kvalitet i elevenes fagopplæring. Dette kommer også fram i Kunnskapsløftet hvor det fokuseres sterkere på faglige mål og målstyring. Ensidig fokusering på fag og prestasjoner kan ta oppmerksomhet fra læringsprosessen og elevene som konstruktive deltakere. En didaktikk som skal ta på alvor de mange utfordringer som ligger i en tilpasset opplæring, må kunne ha fokus både på faglig innhold og elevens rolle i læringsarbeidet. I *Den didaktiske trekanten* vises de tre relasjonene mellom lærer, elev og innhold. Didaktikken vil endre fokus alt etter som hva en vektlegger innenfor den didaktiske trekanten.

⁶⁹ Ongstad (red.), s.245

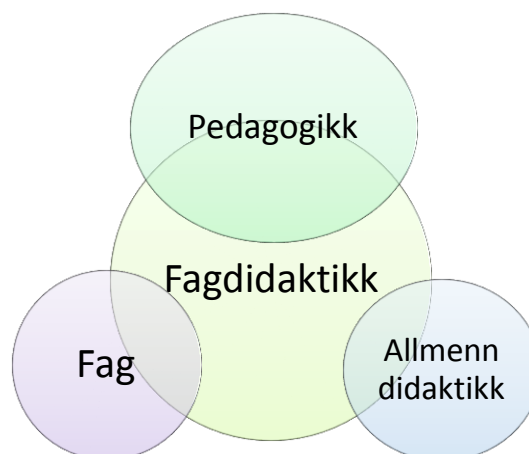
⁷⁰ Ongstad (red.), s.11, 35-36



Den didaktiske trekant

En integrert fagdidaktikk

I følge Lyngsnes bygger fagdidaktikken på elementer fra pedagogikk, allmenn didaktikk og fra fag⁷¹. Ut i fra egen undervisningspraksis med et pedagogisk grunnsyn som i hovedsak hører hjemme i en progressiv og konstruktiv tradisjon, og hvor jeg underviser både i flere fag og tverrfaglig, kan det være naturlig å hente kunnskap fra en allmenn didaktikk. Både som vitenskapsfag og som skolefag ligger samfunnsfaget slik til i det teoretiske metodelandskapet, at det kan egne seg også som et bærende fagelement i forhold til en tverrfaglig didaktikk.



Fagdidaktikk ligger altså et sted mellom pedagogikk, generell didaktikk og det enkelte fag. I de følgende avsnitt skal jeg se nærmere på både en allmenndidaktiker og på en pedagog som på hver sin måte kan bidra til en klargjøring den undervisningspraksis jeg ser etter jfr. et kritisk-hermeneutisk utgangspunkt. Begge vil på hver sin måte tilføre

⁷¹ *Didaktikk i skolen*, Lyngsnes, s. 28

samfunnsfagdidaktikken en tydeligere profil og større didaktisk dybde. *Wolfgang Klafki* har med utgangspunkt i sin teori om dannelsesbegrepet utviklet en kritisk-konstruktiv allmenndidaktikk. *Paolo Freire* har med sin frigjøringspedagogikk satt fokus på pedagogikkens mulighet til å bidra til menneskelig utvikling og politisk endring.

Paolo Freires frigjørende pedagogikk. En kritisk-konstruktiv pedagogikk?

*Til de undertrykte
og til de som lider med dem
og kjemper ved deres side*

Paulo Freire (1921-1997) kom fra en middelklassefamilie, men opplevde økonomiske nedgangstider i oppveksten i Brasil. Opplevelsen av nød og fattigdom preget senere det pedagogiske grunnsynet hans. Freire ble påvirket av den søramerikanske frigjoringsteologien, og etter studier i jus, filosofi og språk jobbet han i hovedsak som lærer for fattige analfabeter. Freire fikk etterhvert anerkjennelse for sine metoder, ble utnevnt som undervisningsminister og ble leder for et omfattende voksenopplæringsprogram i Brasil. Etter militærkuppet i 1964 ble Freire fengslet som forræder og satt fengslet i 70 dager. I eksil i Chile jobbet han som konsulent for UNESCO's institutt for forskning og undervisning i jordreformer og som professor ved universitetet. I USA var han gjesteprofessor ved Harvard og leder for et institutt for utvikling og sosial endring. Han jobbet også med utdanningsprogrammer for kristne organisasjoner i bl.a. Bolivia. Han var spesialrådgiver for kontoret for pedagogikk ved Kirkenes Verdensråd i Genève, og kom tilbake til Brasil i 1980 og jobbet bl.a. videre med voksenopplæring for Workers Party.

De undertryktes pedagogikk

I 1968 ga han ut "Pedagogia do oprimido" eller "De undertryktes pedagogikk" som verket heter på norsk. I boka tar Freire opp konflikten mellom undertrykkere og de undertrykte.

Urettferdighet, utbytting og voldsbruk fører til håpløshet, fremmedgjøring og mangel på menneskeverd. Freire peker på den undertryktes store oppgave er å frigjøre seg selv og sine undertrykkere, og mener denne har større mulighet for å lykkes enn den som undertrykker. Freire ser at en frykt for friheten kan bidra til å hindre frigjøring, og ønsker å bidra med en pedagogikk som er støttende for en frigjørende prosess. I utgangspunktet er det viktig å bli bevisst årsakene til undertrykkelsen, deretter må den undertrykte ta et bevisst valg mellom frigjøring eller å fortsette som undertrykt. En frigjøring innebærer å være seg selv fullt ut, ha solidaritet med andre mennesker, være fri til å gjøre valg, være aktivt deltagende ved å handle og uttrykke dine meninger. Det motsatte, å være undertrykt, innebærer å være splittet og fremmedgjort, følge orde, være passiv tilskuer, være taus og ha en illusjon av å handle.

Freire ser flere fallgruver i prosessen for å bli frigjort, spesielt er det en fare for å fortsette som undertrykker fordi en er grodd fast i et tankemønster og i en undertrykkende samfunnsstruktur. Et eksempel er jordbruksarbeideren som blir "forfremmet" til formann, men som deretter blir en tyrann for sine tidligere kamerater. En er derfor avhengig av en kjærlighet til og solidaritet med hverandre. På mange måter kan en frigjøring sammenlignes med en smertefull fødsel. Om denne frigjørende pedagogikken skal lykkes, er det helt avgjørende at menneskene er engasjerte i sin egen frigjøring. En må ha en kritisk innstilling til samfunnsstrukturen og pedagogikken kan derfor ikke ta utgangspunkt i undertrykkernes egoistiske interesser. Pedagogen må være subjektiv og sann solidarisk med de undertrykte.

Freire viser til to stadier i prosessen⁷²:

1. Avsløre den verden av undertrykkelse som en lever i, og engasjere seg i en bevisst endring
2. Undertrykkelsens virkelighet er omformet og pedagogikken gjelder for alle mennesker i en felles frigjøringsprosess.

⁷² De undertryktes pedagogikk, Freire, s. 37

Bank-undervisning⁷³

Freire fant at forholdet mellom lærere og elever var preget av et fortellende subjekt (læreren) og tålmodig lyttende objekter (elevene). I en slik sammenheng blir eleven som en beholder som fylles opp av læreren.

"I bank-oppfatningen av undervisning er kunnskap en gave fra dem som betrakter seg som forståelsegivere, til dem de anser for helt uvitende."

- a. Læreren lærer bort, elevene blir opplært
- b. Læreren vet alt, og elevene vet ingenting
- c. Læreren tenker, og eleven vises omtanke
- d. Læreren snakker, og elevene lytter – fromt
- e. Læreren skaper disiplin, og elevene blir disiplinerte
- f. Læreren velger og tvinger igjennom sitt valg, og elevene bøyer seg
- g. Læreren handler, og elevene har følelsen av å handle gjennom lærerens handling
- h. Læreren velger pensum, og elevene (som ikke ble spurt) tilpasser seg det
- i. Læreren forveksler kunnskapens autoritet med sitt eget yrkes autoritet som han setter i motsetning til elevenes frihet
- j. Læreren er subjektet i læringsprosessen, mens elevene bare er objekter

Bank-undervisningen gjør elevene til passive mottakere, og i neste omgang til tilpassede og passive samfunnsborgere. Samfunnsstrukturer opprettholdes og forholdet mellom undertrykker og undertrykt opprettholdes.

Problemrettet undervisning⁷⁴

Freire setter problemrettet undervisning opp som en motsetning til bank-undervisning:

Læreren

"må gi avkall på å gjøre lagring til et mål for undervisningen og i stedet formulere menneskenes problemer i forhold til deres forhold til tilværelsen"

"Frigjørende undervisning består i virksomhet basert på erkjennende handling, ikke av overføring av kunnskap"

⁷³ De undertryktes pedagogikk, Freire, s. 56

⁷⁴ De undertryktes pedagogikk, Freire, s. 64-70

Elevene er

”kritiske med-undersøkere i dialog med læreren”

”Problemrettet undervisning som en humanistisk og frigjørende praksis”

Freire’s viktigste argument for at problemrettet undervisning er den riktige metoden for en frigjørende pedagogikk, er at den er uforenelig med undertrykkernes interesser.

Dialogen⁷⁵ – et møte mellom mennesker

”I dialogen finner vi to dimensjoner, refleksjon og handling, i et så grunnleggende samspill at om den ene delen ofres – om enn bare delvis – vil den andre straks lide under dette. Det finnes ikke noe virkelig ord som ikke samtidig er praksis. Derved blir det å uttale et virkelig ord lik å forandre verden.”⁷⁶

Freire er opptatt av at dialogen er et likeverdig møte mellom mennesker som sier sin mening og derigjennom bidrar til en skapende handling som forandrer verden. Ord er handling, og uten handling er ordet dødt. Han skiller mellom ekte og falsk dialog, hvor ekte dialog er basert på kjærlighet, ydmykhet og tro på mennesket. Dette gir *tillit* mellom deltakerne som er helt avgjørende for en videre utvikling. Det er også viktig med en dialog som krever *kritisk tenkning*, som igjen frambringer ny kritisk tenkning, bevisstgjøring og engasjement. Gjennom denne dialogen skjer en bevisstgjøring som endrer personens forståelse av egen situasjon.

Læreren må sette seg inn i elevenes situasjon (språk, tenkemåte, miljø og behov) for å få et godt utgangspunkt for en meningsfylt læringsprosess og dialog. En må unngå fremmedgjøring ved å finne *”koblingstemaer”⁷⁷* som knekker lærings-koden. Slike *”koblingstemaer”* gir elevene mulighet for deltakelse i en dialog og videre til å utvikle ny kunnskap.

Freire skiller mellom *antidialog* som redskap til undertrykkelse og dialog som redskap til frigjøring. En antidialogisk handlingsteori⁷⁸ innebærer strategier som erobring, splitt og

⁷⁵ De undertryktes pedagogikk, Freire, kap. 3

⁷⁶ De undertryktes pedagogikk, Freire, s. 71

⁷⁷ De undertryktes pedagogikk, Freire, s. 107

⁷⁸ De undertryktes pedagogikk, Freire, s. 126-157

hersk, manipulering og kulturell invasjon. Mens motsatt finner vi i dialogisk handlingsteori⁷⁹ som bygger på samarbeid, enhet, organisering og kulturell syntese.

Frigjøringspedagogikken som en del av en kritisk-konstruktiv samfunnsfagdidaktikk

Frigjøringspedagogikken er endringsorientert og er en del av en kritisk pedagogikk. Kritisk pedagogikk bygger bl.a. på Frankfurterskolen sine tanker. Sentrale tema hos Freire er bevisstgjøring og myndiggjøring. Bevisstgjøring gjennom dialog skal føre til *kritisk bevissthet*.⁸⁰ Et sentralt begrep i frigjøringspedagogikken er *praxis*, som gjennom bevisst refleksjon og handling fører til endring⁸¹. Spørsmålet er om Freires pedagogikk med utgangspunkt hos analfabeter og undertrykte fattige bønder i Sør-Amerika, kan ha en overføringsverdi til rike, velutdannede og demokratiske Norge? Har vi behov for bevisstgjøring og en *praxis* som bidrar til endring?

Mange av de grunnleggende rettighetene som folk manglet i Sør-Amerika for å få et rettferdig og likeverdig samfunn, har vi i Norge lenge sett på som selvfølgelige rettigheter i vårt demokrati. Likevel vil det alltid være snakk om minoriteter i et demokrati som ikke deler flertallets oppfatning av rettferdighet og likeverd. I Norge og i andre rike land er det grupper som står utenfor fellesskapet. Det kan være papirløse flyktninger, etniske eller sosiale grupper eller enkeltindivider som kan sies å tilhøre "en taus kultur" og som sliter med å få innpass i skole eller arbeidsliv. Ikke minst kan vi se at elever med minoritetsbakgrunn har en del flere utfordringer enn elever med etnisk norsk bakgrunn. Når en ser en økning i frafallsprosenten i den videregående skolen, kan Freires pedagogikk også ha en funksjon i forhold til norsk ungdom som føler seg fremmedgjorte i skole og samfunn.

⁷⁹ *De undertryktes pedagogikk*, Freire, s. 157-175

⁸⁰ *De undertryktes pedagogikk*, Freire, s. 18-19, *Pedagogikkens mange ansikter*, s. 596

⁸¹ *De undertryktes pedagogikk*, Freire, s. 51,67,72-73(i norsk oversettelse brukes refleksjon+handling for praxis)

Global solidaritet

Norge er blitt en stadig mer aktiv aktør i en global sammenheng. Det er derfor interessant å se på oss selv som en del av et internasjonalt samfunn, og i forhold til kritisk teori, som del av en urettferdig og undertrykkende struktur. Hvilket ansvar har vi i Norge for en mer rettferdig fordeling i verden? Hvordan kan vi bidra til frigjøring fra undertrykkelse og innfrielse av menneskerettigheter?

Også for å bidra til et levende og oppegående demokrati, - et deliberativt demokrati med aktive og engasjerte medborgere, er det behov for Freires kritiske tenkning, bevisstgjøring og engasjement. I et globalt samfunn som blir stadig mer komplekst, og hvor ulike grupperinger i stigende grad settes opp mot hverandre, er det behov for en dialogpedagogikk for å løse konflikter. I samfunnsfaget vil det å utvikle elevens evne til kritisk analyse av den samfunnsmessige virkelighet være et aktuelt mål. Også i forhold til elevenes identitetsutvikling vil Freires pedagogikk være et fruktbart bidrag.

Til spørsmålet om det er mulig med en verdinøytral pedagogikk sier Freire i innledningen i den engelske utgaven⁸²: *"It seems fundamental to me to clarify at the beginning that a neutral, uncommitted, and apolitical education practice does not exist."*

Freire sammenligner videre forholdet mellom *revolusjonært ledersjikt og folk* med forholdet *lærer – elev*: *"Lærerne og elever, i sin felles interesse for virkeligheten, er alle subjekter, ikke bare i oppgaven med å avsløre virkeligheten og derved nå kritisk kunnskap om den, men også i oppgaven med å gjenskape denne kunnskapen." ... "På denne måten blir de undertryktes deltakelse i kampen for frigjøring det den bør være, ikke kvasi-deltakelse, men engasjement."*⁸³

I forhold til ulike pedagogiske grunnsyn plasseres Freires frigjøringspedagogikk innenfor progressiv dialogpedagogikk med sin problemrettede undervisning, i motsetning til tradisjonell formidlingspedagogikk som Freire benevner som bank-undervisning. Freires pedagogikk har grunnleggende og verdifulle bidrag til en kritisk-konstruktiv samfunnsfagdidaktikk.

⁸² *Pedagogy of the Oppressed*, 1970/1997

⁸³ *De undertryktes pedagogikk*, s. 53



Frigjørende pedagogikk som 3. nivå i grunnlaget for en integrert samfunnsfagdidaktikk

En kritisk-konstruktiv allmenndidaktikk

I spørsmålet om en skal legge vekt på det faglige innholdet eller om det er viktigere å bidra til at elevene får utviklet sine personlige kvaliteter, har Wolfgang Klafki valgt en tredje mulighet som inneholder begge deler. I sin *kritisk-konstruktive*⁸⁴ didaktikk legges det til rette for et konstruktivt møte mellom elev og undervisningsstoff hvor *dannelse* oppstår. I undervisningen er en altså avhengig av et møte mellom objektet (innholdet) og subjektet (eleven) for at det skal oppstå læring og en forståelse av verden. Klafki deler tidligere danningshistorie inn i to kategorier; de *formale* danningsteorier og de *materiale* danningsteorier.⁸⁵ Mens de formale teorier legger vekt på elevens utvikling i det som undervises, legger de materiale teorier vekt på innholdet. Denne inndelingen kan i hovedtrekk sammenlignes med den to-delingen vi finner innenfor pedagogiske grunnsyn hvor tradisjonalistene vil finne seg hjemme innenfor den materiale danningstradisjonen mens progressivistene vil helle over til de formale teoriene. Mellom disse to dannelsesstradisjonene legger Klafki inn sin *kategoriale dannelse* hvor poenget er å finne en fruktbar forbindelse, *en dobbel åpning*, mellom eleven på den ene siden og undervisningsinnholdet på den andre⁸⁶. For læreren gjelder det å gjøre et utvalg i læringsstoffet som kan skape denne åpningen for dannelse og læring. Klafki kaller dette *eksemplarisk*⁸⁷ undervisning og innebærer en tilrettelegging av undervisningen slik eleven ikke bare lærer noe konkret faglig, men også kan overføre denne lærdommen eller innsikten

⁸⁴ *Dannelsesteori og didaktikk*, s. 21, 108

⁸⁵ *Dannelsesteori og didaktikk*, s. 15-18

⁸⁶ *Dannelsesteori og didaktikk*, s. 15-18

⁸⁷ *Dannelsesteori og didaktikk*, s. 86

av å ha lært noe til andre deler av læringsarbeidet. Denne dannelsen som oppstår gir eleven en allmenn læringskompetanse som kan overføres til studiet av alle fagområder.

”Grunntanken i den eksemplariske undervisning og læring, som fremstår som den sentrale tanke bak de forskjellige varianter, kan formuleres slik: Dannende læring, som fremmer den lærendes selvstendighet, som altså fører fram til ytterligere viten, evner og holdninger, nås ikke gjennom reproduktiv overtakelse av den størst mulige mengde enkeltekjennelser, -evner og -ferdigheter, men derimot ved at den lærende ut fra et begrenset antall utvalgte eksempler arbeider seg frem til aktivt allmenne, nærmere bestemt: mer eller mindre vidtrekkende allmenngyldige kunnskaper, evner og holdninger, eller med andre ord: det vesentlige, strukturelle, prinsipielle, typiske, lovmessige, omfattende sammenhenger.”⁸⁸

Klafki’s teori tar utgangspunkt i et humant og demokratisk samfunn og i en positiv kulturell kontekst som er meningsfull for elevene, og ser verdien av en dannelsen som gir elevene en helhetlig og demokratisk kompetanse. Et hovedmål med

”undervisningen er her å yte elevene hjelp til å utvikle selvbestemmelsesevne og solidaritetsevne, hvis ene moment er medbestemmelseevnen. Selvbestemmelses- og solidaritetsevne innbefatter som konstitutive momenter evne til rasjonell debatt, dvs. evnen til aktivt å påvirke ens egne relasjoner til den naturlige og samfunnsmessige virkelighet ut fra begrunnede målsetninger.”⁸⁹

Den klassiske dannelsesstanken

Begrepet dannelsen inneholder mange aspekter. Bakgrunnen for det klassiske dannelsesbegrepet ble ifølge Klafki utviklet i tidsrommet 1770-1830 av i hovedsak tyske pedagogiske tenkere med bl.a. Wilhelm von Humboldt (1767-1835) som en av de sentrale. I en tid med store samfunnsforandringer, var dannelsen et uttrykk for det frie individs mulighet til *fornuftig selvbestemmelse* i samspill med et ideelt humant og rettferdig samfunn. Begrepet rommet en dannelsen av hele mennesket *”av hode, hjerte og hånd”* (Pestalozzi)⁹⁰. Klafki sammenligner her også med Kant’s hovedinndeling i *praktisk, teoretisk og estetisk fornuft*. En slik *allmenndannelsen* gjaldt i praksis ikke den gang alle lag av befolkningen, men Klafki mener her at det i prinsippet må oppfattes slik at dannelsen er noe ethvert menneske har krav på. Disse tenkere den gang var bevisste på at samfunnet måtte

⁸⁸ *Dannelsessteori og didaktikk*, s. 165

⁸⁹ *Dannelsessteori og didaktikk*, s. 286

⁹⁰ *Dannelsessteori og didaktikk*, s. 44

reformerer og den klassiske dannelsen inneholdt dermed en kritisk komponent som iflg. Klafki kan sees på som et potensielt samfunnskritisk begrep som settes inn i en kritisk-progressiv sammenheng. Målet var både individuell frihet og politisk endring. Her viser han bl.a. til Heinz-Joachim Heydorn (1916-1974) en representant for den kritiske teori:

*”Det er målet for all dannelse å oppheve makt, og sette det frigjorte menneske i dens sted”,
”Dannelsesspørsmål er maktspørsmål; spørsmålet om dannelse er spørsmålet om maktens
likvidering”⁹¹*

Fra midten av 1800-tallet og utover mener Klafki at det klassiske dannelsesbegrepet har gått gjennom en forfallsperiode og at begrepet bl.a. ble avpolitisert og mistet sin allmenndannende kraft da dannelse ble ”de velhavendes privilegium”. I dag er det behov for en renessanse av begrepet allmenndannelse hvor et av formålene er å danne en motvekt til de nye tendensene av avpolitisering av samfunnet. I forhold til aktiv demokratisk deltakelse blir derfor *politisk dannelse* en viktig del av begrepet, og som også er en viktig del av en undervisningspraksis i faget samfunnskunnskap.

Et framtidsrettet allmenndannelseskonsept

På bakgrunn av det klassiske dannelsesbegrepet utformer Klafki sitt framtidsrettede allmenndannelseskonsept. Han slår fast at det er *et dialektisk avhengighetsforhold* mellom individets utvikling og et humant og demokratisk samfunn⁹². *Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritetsevne* er tre grunnleggende evner.⁹³ Allmenndannelse betyr dannelse for alle i en kritisk, frigjørende og universell betydning og må omfatte menneskets mangesidige interesser og evner. Det forutsetter en enhetsskole tuftet på demokratiske prinsipper.⁹⁴ Didaktikken bør virke ut i fra noen sentrale samfunnsproblemer som for eksempel fredsspørsmål, miljøspørsmål, likestilling, teknologi for å nevne noen. Disse nøkkeltemaene jobbes det så tverrfaglig og prosjektbasert med.⁹⁵ Ved denne arbeidsformen vektlegges fire grunnleggende holdninger og evner som kritisk evne, evne til argumentasjon,

⁹¹ *Dannelsesteori og didaktikk*, s. 62

⁹² *Dannelsesteori og didaktikk*, s. 66-68

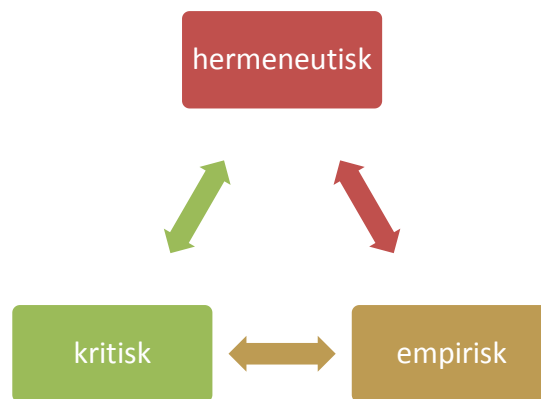
⁹³ *Dannelsesteori og didaktikk*, s. 68-72

⁹⁴ *Dannelsesteori og didaktikk*, s. 71

⁹⁵ *Dannelsesteori og didaktikk*, s. 73-80

evne til empati og evne til å se hvordan ting henger sammen - et *holistisk* syn på samfunnet og verden.⁹⁶ I denne sammenhengen anbefaler han også å gå bort fra en 45-minutters timeplan og heller legge timene i blokker, eventuelt i det minste som dobbelt-timer. Han ser også store fordeler med lærere som jobber i team.⁹⁷ Didaktikken må også bidra til en *allsidig* dannelse⁹⁸ for å imøtekomme menneskets flerdimensjonalitet. Videre må en bidra til at allmenndanningen gjelder alle elever innenfor alle fagretninger, og for eksempel unngå forskjellsbehandling av studiespesialisering og yrkesfag i den videregående skolen i denne sammenhengen. Elevene bør ha gode grunnleggende ferdigheter.⁹⁹ Avslutningsvis må det tradisjonelle vurderingssystemet revideres. Dette innebærer kriteriene for hvordan en vurderer og for hva som skal vurderes. Ikke bare resultat men også prosess. Ikke bare individualistisk og konkurranseorientert, men også i forhold til gruppeoppgaver, fellesprestasjoner og -produkt.¹⁰⁰ Et perspektiv som blir stadig viktigere i forhold til et allmenndannelsesbegrep er det globale perspektivet¹⁰¹.

Klafki bygger sin kritisk-konstruktive didaktikk på tre metodiske retninger:¹⁰²



Det er nødvendig å se den historisk-hermeneutiske, den erfaringsvitenskapelige (empiriske) og den samfunnskritisk-ideologikritiske retning i sammenheng for en konstruktiv syntese.

⁹⁶ *Dannelsesteori og didaktikk*, s. 80-84

⁹⁷ *Dannelsesteori og didaktikk*, s. 84-85

⁹⁸ *Dannelsesteori og didaktikk*, s. 87

⁹⁹ *Dannelsesteori og didaktikk*, s. 93

¹⁰⁰ *Dannelsesteori og didaktikk*, s. 94-96

¹⁰¹ *Dannelsesteori og didaktikk*, s. 98-100

¹⁰² *Dannelsesteori og didaktikk*, s. 117-118

Klafki er en allmenndidaktiker som står i en historisk-hermeneutisk tradisjon. Hans syn både på hvordan dannelse oppstår og formålet med dannelse, vil ha en fruktbar overføringsverdi til en tverrfaglig didaktikk og harmonerer på flere punkter med egen undervisningspraksis. Han trekker med hele mennesket i sitt dannelsesbegrep, ikke bare den intellektuelle siden, men også det følelsesmessige. Målet er å utvikle en handlingskompetanse som også innebærer et moralsk og politisk ansvar. Et viktig bidrag for å nå disse målene i skolen er å ta i bruk tverrfaglig problembasert undervisning. Begrepet dannelse kan i en del sammenhenger sammenlignes med begrepet kompetanse som blir mye brukt i styringsdokumenter for norsk skole. I den generelle læreplanen kan vi også kjenne igjen deler av det som inngår i Klafkis dannelsesbegrep i de ulike mennesketypene. Sjøl om Klafki tar utgangspunkt i den tyske enhetsskolen på grunnskolenivå, ser jeg mange paralleller til norsk skolevirksomhet og til egen praksis i den videregående skolen. Jeg vil derfor støtte meg til hans didaktikk i arbeidet med å videreutvikle egen undervisningspraksis.



Kritisk-konstruktiv allmenndidaktikk som 4. nivå i grunnlaget for en integrert samfunnsfagdidaktikk

Kritisk teori¹⁰³ og Habermas som en del av en kritisk-konstruktiv fagdidaktikk

Freire støttet seg bl.a. til Frankfurterskolen og dens kritiske teori. *“Endelig kan ikke sann dialog finne sted om ikke de som deltar i dialogen også engasjerer seg i kritisk tenkning.”*¹⁰⁴

Frankfurterskolen var som Freire opptatt av at mennesker som blir undertrykt av samfunnet må frigjøre seg fra manipulering og maktbruk. Kritisk teori skulle bidra til å avdekke de undertrykkende mekanismene i samfunnet og bevisstgjøre enkeltindividene slik at en frigjøring kunne finne sted. Filosofen og sosiologen Jürgen Habermas er mest profilert av de

¹⁰³ *Tolkning och refleksion*, Alvesson og Sköldberg, s.287-324

¹⁰⁴ *De undertryktes pedagogikk*, Freire, s. 76

som har videreutviklet ideene til Frankfurterskolen. Habermas var også opptatt av at individet må frigjøres. I det moderne samfunnet preget av instrumentell rasjonalitet blir individet nedskalert til å fylle en bestemt rolle som f.eks. forbruker eller klient. Enkeltmennesket mister sin personlighet, sin *livsverden*¹⁰⁵ når de undertrykkende samfunnssystemene spiser seg inn i og undergraver den personlige verden som hver enkelt bygger opp sammen med sine nærmeste. Denne adskillelsen mellom den personlige livsverden og samfunnets systemer fører til en fremmedgjøring av enkeltmennesket. I sin teori om *kommunikativ handling*¹⁰⁶ ser Habermas en mulighet for å bygge bro mellom systemene og individets livsverden, og å gjøre den enkelte i stand til å kommunisere og handle i samfunnet. Gjennom å delta i kommunikasjonsprosesser og ved “kraften av de bedre argumenter”¹⁰⁷, ligger det muligheter for en demokratisk frigjøring. Videre fører dette mot ideen om det *deliberative demokrati* hvor det ideelt er like muligheter for å delta i den offentlige debatten, og hvor det er viktig at alle medborgere gjennom opplæring har forutsetninger for å delta. Dette temaet vil jeg komme nærmere inn på når jeg kommer inn på samfunnsfaget som undervisningsfag og fagets formål.

Oppsummering og refleksjon over teorigrunnlaget

Hermeneutikken er den av vitenskapsfilosofiene som er mest innrettet mot studiet av mennesket og sosiale prosesser. Hermeneutikken ble valgt fordi den bidrar med tolkning og forståelse av grunnleggende filosofiske spørsmål i forhold til utvikling av kunnskap. Den dialektiske prosessen som ligger i den hermeneutiske spiral bidrar til integrering av teori og praksis. Den hermeneutiske spiralen bidrar til å klargjøre de ulike delene i en undervisningspraksis og sette disse sammen til en helhetlig didaktikk.

Kritisk teori gir hermeneutikken en retning og et fokus mot maktforhold og undertrykkende strukturer i et samfunn. Bidrar til å understreke det etiske samfunnsansvaret for samfunnsvitenskapen og er retningsgivende for pedagogisk og didaktisk arbeid. Kritisk teori i skolen kan bidra til endring av sosiale skeivheter i samfunnet. Det er f.eks. behov for et

¹⁰⁵ *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati*, Eriksen, s.69, 120

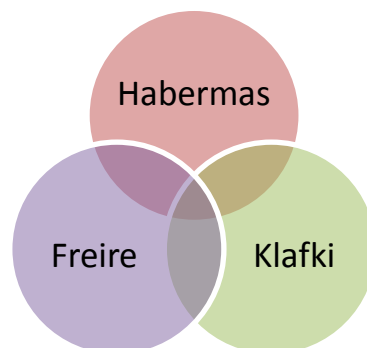
¹⁰⁶ *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati*, Eriksen, s. 12

¹⁰⁷ *Tolkning och reflektion*, Alvesson og Sköldbberg, s.298

kritisk syn på hvordan skolen fungerer, når det viser seg at sosiale skiller opprettholdes på tross av uttalte politiske mål for skolen om sosial utjevning og likestilling.

Freires frigjørende pedagogikk konkretiserer og praktiserer idéene fra den kritiske teorien. Den frigjørende pedagogikken er også aktuell i dagens materielt velstående Norge, både på individnivå og i forhold til ulike minoritetsgrupper og ungdommer som av ulike årsaker faller utenom skole og samfunn. Bevisstgjøring av deltakerne til aktiv deltakelse, dialog og kritisk tenkning, er aktuelle bidrag til en samfunnsfagdidaktikk.

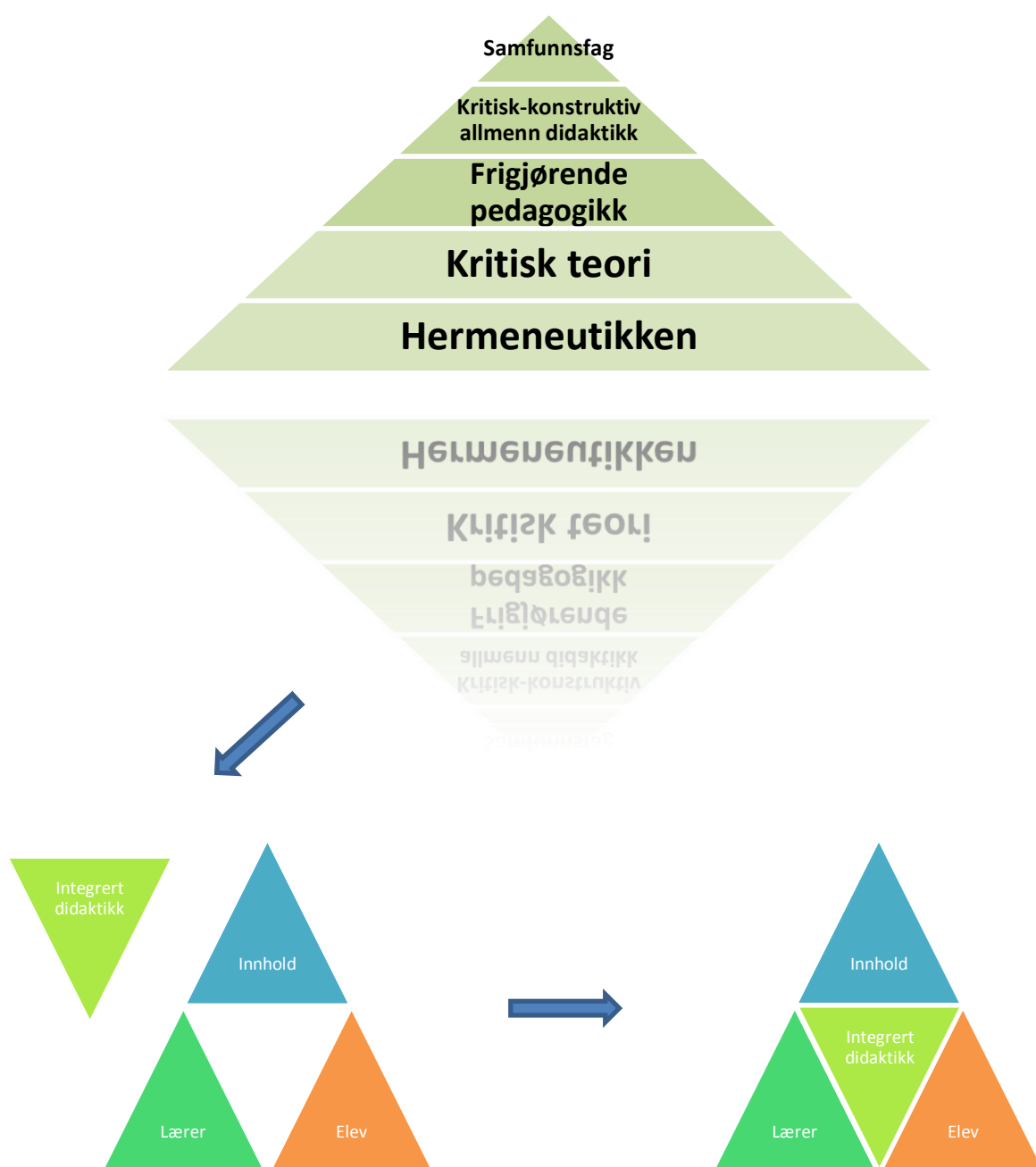
Klafki's kritisk-konstruktive allmenndidaktikk forener de andre teoridelenes samtidig som den bidrar til en integrering av praksis og teori. Klafki står i en historisk-hermeneutisk tradisjon med en fot i kritisk teori. Klafki's didaktikk bygger på en helhetlig forståelse av individets utvikling sett i sammenheng med en utvikling av samfunnet. I en kritisk-konstruktiv didaktikk blir praksis og teori forent i en dialektisk vekselvirking mellom det subjektive og det objektive i undervisningen.



De ulike delene i teorigrunnet bidrar på ulike måter til en integrering av praksis og teori, samtidig som de ulike teoriene utfyller og delvis bygger på hverandre. Gjennom Habermas og kritisk teori får hermeneutikken en tydeligere samfunnsfaglig profil. Sjøl om det geografisk og kulturelt er stor avstand mellom Klafki og Freire, har begge det til felles at de støtter seg på kritisk teori. Freires frigjøringspedagogikk og Klafkis allmenndannelse overlapper hverandre og uttrykker begge tanker om en kritisk, frigjørende og solidarisk undervisningspraksis. Stikkord her er; bevisstgjøring, likeverd, medbestemmelse, frigjørende prosesser, dialog og solidaritetsevne. Klafki står samtidig i en historisk-hermeneutisk

tradisjon og binder dermed trådene sammen slik at det teoretiske grunnlaget som helhet utgjør basisen i en integrert samfunnsfagdidaktikk. En slik kritisk-konstruktiv didaktikk blir kjernen i den didaktiske trekant, og som i neste del av oppgaven vil anvendes for å belyse faget, elev- og lærerrollen.

Samfunnsfaget som et siste nivå i en integrert samfunnsfagdidaktikk, og som en del av den didaktiske trekant:

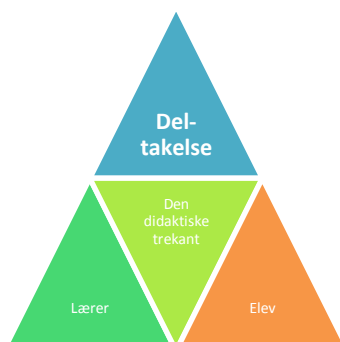


DEL 3.1 REFLEKSJON OVER EN INTEGRERT DIDAKTIKK I DEN DIDAKTISKE TREKANT

Samfunnsfaget og elevrollen

Samfunnsfaget og elevrollen i et kritisk-konstruktivt lys

Det kan trekkes opp en skillelinje mellom samfunnsfag som vitenskap og samfunnsfag som skolefag. I den generelle læreplanen og i prinsipper for opplæringa er skolen gitt mål utover de rene kunnskapsmålene. Dette ansvaret skal implementeres i undervisningen og vil derfor utgjøre en forskjell, ikke minst i valg av arbeids- og undervisningsmåter. På samme måte som innenfor samfunnsvitenskapen kan en vurdere hvor nøytralt samfunnsfaget i skolen skal presenteres og hvor objektivt læreren skal opptre i klasserommet. Her vil skolen ha en litt annen målsetning og ramme enn vitenskapsfaget. Som en del av samfunnets dannelsesprosjekt vil skolefaget inneha en mer normativ rolle enn vitenskapsfaget. Et av flere grunnleggende mål skolen har er å utdanne mennesker til *samfunnsengasjement og demokratisk deltakelse*. Spesielt i samfunnsfaget som skolefag vil dette være et sentralt mål. Spørsmålet er i hvor stor grad faget skal ha en samfunnskritisk rolle. Som lærer får du her en utfordring i å vektlegge mål for undervisningen. Er det kunnskap om det representative demokratiet som skal vektlegges eller er det opplæring i demokratiske ferdigheter? Hvilke faktorer er det viktig å ta hensyn til for å få til en mest mulig vellykket demokratiopplæring? I forhold til en kritisk-konstruktiv didaktikk er *samfunnsengasjement og demokratisk deltakelse* viktige mål.



Ut i fra et hovedformål i samfunnsfaget; *demokratisk deltagelse* og ut ifra en kritisk-konstruktiv og integrert samfunnsfagdidaktikk ser vi i det følgende på *fagets* muligheter for å legge til rette for *elevenes* demokratisk deltagelse i klasserommet.

Samfunnsfagets formål

I den videregående skolen er samfunnsfaget både et fellesfag for alle studieretninger og programfag innenfor studiespesialisering. Programfagområdet har betegnelsen Politikk, individ og samfunn og består av fire programfag: sosialkunnskap, samfunnsgeografi, sosiologi og sosialantropologi og politikk og menneskerettigheter. Formålet til både fellesfag og programfag, slik det er beskrevet i læreplanene, er å utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger i forhold til samspillet mellom individ og samfunn.

Programfaget politikk, individ og samfunn

- skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger knyttet til liv og virke sammen med andre i et samfunn. Det skal stimulere den enkelte til å tenke, forstå og reflektere over samspillet mellom individ og samfunn.

- skal bidra til å utvikle selvstendige individer som bygger opp sitt medborgerskap i møte med verden, kulturer og lærestoff.

- er et allmenndannende fag som skal stimulere til engasjement og demokratisk deltagelse gjennom arbeid med verdi- og samfunns spørsmål.

Arbeidet med programfaget skal påvirke og utvikle elevens evne til samarbeid, kreativitet og analytisk tenkning. Opplæring i programfaget skal gi opplevelse og erkjennelse som grunnlag for personlig vekst og samfunnsmessig utfoldelse i et livslangt perspektiv. Opplæringen i politikk, individ og samfunn skal åpne for bruk av varierte læringsarenaer og læringsstrategier. Programfaget skal utvikle kompetanse som kan danne grunnlag for deltagelse i arbeids- og yrkesliv og for videre studier.

For programfaget kommer det fram at det er viktig å utvikle og stimulere elevene til *aktivt engasjement og deltagelse i samfunnet*.

Også når en leser formålet for fellesfaget kommer det fram et konstruktivistisk læringssyn med eleven som aktiv deltaker i et samfunns perspektiv. En didaktikk for samfunnsfaget må ut i fra dette baseres på et læringssyn med eleven som en aktiv deltaker i møte med et samfunn av både nasjonal og global karakter.

Ulike demokratisyn

Det finnes ulike syn på hva et demokrati er og bør være, og det er utviklet ulike demokratimodeller med vekt på ulike aspekter ved demokratiet. Her beskrives kort tre ulike demokratimodeller¹⁰⁸: *Konkurransedemokratiet* bygger i hovedsak på deltakelse i valgene og på tanken om at en konkurranse mellom de beste menn og politiske partier får fram en kompetent elite som styrer på vegne av en mindre kompetent befolkning.

Deltakerdemokratiet forutsetter at folk flest deltar aktivt i de politiske prosessene på ulike nivå, for å påvirke beslutninger som angår den enkelte. De demokratiske institusjonene må legges til rette for en slik omfattende og høy deltakelse. *Samtaledemokratiet (eller det deliberative demokratiet)* legger til grunn at det må være en fortløpende offentlig debatt hvor alle kan delta. Det krever en opplyst og politisk engasjert befolkning.

Konkurransedemokratiet bygger på en *liberal* demokratitradisjon hvor individet står i sentrum og går foran stat og politikk. Avhengig av en rettsstat som verner individets rettigheter. De sterkeste interessene tar styring over staten. Deltakerdemokratiet er knyttet til en *republikansk* demokratitradisjon hvor fellesskapet og det felles beste er det viktigste. Avgjørelser baseres i rasjonell analyse av hva som er best for fellesskapet. Alle som underlegger seg fellesskapets lover kan i prinsippet delta i det politiske fellesskapet.

Mellom liberal og republikansk demokratitradisjon ligger det deliberative demokratisynet¹⁰⁹. Habermas prøver å ta det beste fra begge tradisjonene og vektlegger både individets rettigheter samtidig som fellesskapet skal gå styrket ut. Habermas konstruerer en demokratisk modell basert på kommunikasjon som et bærende element hvor politiske diskusjoner i det offentlige rom bidrar til deltakelse og at medborgernes meninger kommer fram. Samtidig vil overordnet styring skje representativt i offentlige organer.

¹⁰⁸ *Ein skule for demokratiet*, Børhaug, s. 205-219

¹⁰⁹ *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati*, Eriksen, s.151

Om demokrati i læreplanen i det felles samfunnsfaget i videregående skole;

Fra læreplanen for Samfunnsfag i Kunnskapsløftet -06:¹¹⁰

Føremål med faget: Føremålet med samfunnsfaget er å medverke til forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling og til aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking. ...Det skal gjere individet medvite om korleis det sosiale fellesskapet påverkar haldningar, kunnskapar og handlingar, og korleis den einskilde kan påverke fellesskapet og sin eigen livssituasjon

.... Faget skal gje innsikt i det politiske systemet i Noreg og i det internasjonale samfunnet, og gjere individet medvite om at politikk er prega av konflikt og samarbeid.

.... Som politisk individ kan mennesket påverke omgjevnadene sine. Som moralsk individ er mennesket ansvarleg for konsekvensane av handlingane sine.

Samfunnsfaget skal difor gje djupare forståing av forholdet mellom samfunnslivet og det personlege livet, og stimulere til erkjening av mangfaldet i samfunnsformer og levevis."

I første setning av formålskapittelet kommer det klart til uttrykk at faget skal bidra til *aktivt medborgerskap og demokratisk deltaking*. Men når en ser på kompetansemålene er det lite konkret å hente når det gjelder deltakerperspektivet. Bare et mål henviser direkte til dette under temaet *Politikk og demokrati*:

- *gjere greie for korleis ein sjølv kan vere med i og påverke det politiske systemet og diskutere kva som kan truge demokratiet*

Av 35 kompetansemål i faget er det bare ett mål som går direkte på deltakerperspektivet i demokratisk opplæring.

Om demokrati i Læringsplakaten

Som et tillegg til de nye læreplanene i Kunnskapsløftet ble *Læringsplakaten* tilføyd som styringsdokument for videregående skole etter at ny regjering og ny kunnskapsminister tok over. I pkt. 3 og 4 kommer dannelse og deltakerperspektivet tydelig til uttrykk:

3. *stimulere elevene og lærlingene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning*
4. *stimulere elevene og lærlingene i deres personlige utvikling, i å utvikle sosial kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse*

¹¹⁰ SAF1001 Samfunnsfag i videregående opplæring, Kunnskapsløftet 2006

Synet på elevens demokratiske deltakelse i Kunnskapsløftet

I stortingsmelding 30. "Kultur for læring" blir forholdet mellom kunnskap om og dannelse til demokrati beskrevet på denne måten:

"4.2 Dannelse og grunnleggende ferdigheter

*I debatten om skolens rolle i samfunnet blir det av og til hevdet å være en konflikt mellom demokrati, dannelse og likeverd på den ene siden, og konkret kunnskap og ferdigheter på den andre siden. Elevene har imidlertid, etter departementets vurdering, behov for enkelte grunnleggende ferdigheter for at skolen skal kunne formidle kulturarven og gi elevene en god allmenndannelse. For å kunne lese en bok kreves det grunnleggende ferdigheter i lesing. For å kunne skrive en bok må forfatteren ha utstrakt språkkompetanse og evne til å uttrykke seg skriftlig. Lyrikk kan aldri bevege en leser dersom leseren ikke kan tilegne seg innholdet. Lyrikk kan heller ikke skapes og bevares for ettertiden dersom det ikke finnes kompetanse til å uttrykke seg skriftlig. Muntlige ferdigheter er en forutsetning for dialog og samhandling. Språklige ferdigheter er nødvendig for kommunikasjon mellom ulike kulturer. Det kreves grunnleggende ferdigheter i regning, blant annet for å kunne styre sin egen privatøkonomi. **Slike ferdigheter er også nødvendige for å kunne delta aktivt i den demokratiske utviklingen av samfunnet, for eksempel gjennom diskusjoner om bruk av petroleumsfondet eller fremtidens pensjonsordninger.** Grunnleggende ferdigheter i bruk av digitale verktøy er nødvendige for å kunne mestre og forstå nye digitale sjangrer og uttrykksformer både i arbeid og innenfor kunst og kultur. **Demokrati innebærer at borgerne i et samfunn bestemmer hvilke politiske idealer samfunnet skal styres etter. For å kunne forstå og delta i den politiske debatten og den demokratiske utviklingen har alle behov for denne typen grunnleggende ferdigheter.**"*

Her legger en altså først og fremst vekt på *grunnleggende ferdigheter og kunnskaper* som en forutsetning for å kunne delta i et demokratisk samfunn. Videre i samme kapittel er likevel den kritiske deltaker trukket fram:

"Skolen skal også utvikle elevene slik at de kan stille seg kritiske til samfunnsutviklingen. Skolen skal stimulere til utvikling av samfunnsborgere som er kritiske, men som også har tro på fremtiden."

Det legges videre vekt på både dannelse og ferdigheter jfr. demokratiet:

"Både allmenndannelse og ferdigheter er avgjørende elementer i arbeidsliv og privatliv, og for en demokratisk samfunnsutvikling."

Gjennom teksten kan det til en viss grad se ut til at det søkes en balanse mellom demokrati og dannelse på den ene siden og kunnskap og ferdigheter på den andre. Når det gjelder

deltakeraspektet er elevmedvirkning, ansvar for egen læring og læreplan om elevrådsarbeid videreført i Kunnskapsløftet:

”5.4 Elevers og lærlingers medvirkning

Elevmedvirkning i grunnskolen og videregående opplæring er fastsatt i opplæringslovens kapittel 11. Disse bestemmelsene gir i hovedsak elevene rett til å uttale seg, men ingen rett til å ta beslutninger. I

læreplanverkene for grunnskolen og videregående opplæring, både i generell del og i noen av læreplanene for fag, er elevmedvirkning tema. I enkelte av læreplanene for videregående opplæring er ansvaret for egen læring fastslått. Lærlingene har de samme rettighetene i lærebedriften som de øvrige ansatte, men ingen direkte innflytelse over opplæringen, jf. lovens § 4-2. Det skal også ifølge lovens § 12-3 oppnevnes en lærling som medlem i den fylkeskommunale yrkesopplæringsnemnda.

Opplæringsloven peker på at kjennskap til og forståelse for de demokratiske ideene er en del av opplæringens formål. Som eneste land i verden har Norge egne læreplaner for klasseråds- og elevrådsarbeid i L 97. Av de nye lovbestemmelsene om skolemiljø følger det at elevrådet skal utnevne en representant som har møte- og uttalerett i skolens arbeidsmiljøutvalg i saker som gjelder elevenes skolemiljø. Disse er tiltenkt et særlig ansvar for å overvåke skolemiljøet på vegne av elevene, komme med forslag og delta i utformingen av det systematiske helse-, miljø- og sikkerhetsarbeidet.

*I 1999 ble CIVIC -undersøkelsen gjennomført på 9. trinn og 2. trinn i videregående opplæring. Elevenes demokratiske beredskap og engasjement ble undersøkt. Norske elever skårer godt over middels når det gjelder kunnskaper om og holdninger til demokrati, **men resultatene tyder på at skolene ikke har lykkes like bra i å trekke elevene med i en demokratisk praksis gjennom medvirkning i planlegging, valg av arbeidsmåter og vurdering.** Dette støttes av blant annet evalueringen av Differensieringsprosjektet i videregående opplæring, samt i tilbakemeldinger gitt gjennom brukerundersøkelsen Elevinspektørene. I skolens daglige virksomhet betyr medvirkning å gi elevene mulighet til å delta i ulike sider ved tilretteleggingen av opplæringen.*

Maktutredningen peker på at skolestua kanskje er den viktigste deltakerdemokratiske arenaen i skolesamfunnet.”

Her blir det både vist til Civic-undersøkelsen og Maktutredningen for å få understreket behovet for at deltakeraspektet i demokratiopplæringen må styrkes.

Er det nok å ha kunnskap om digitale verktøy for å delta i morgendagens demokrati?

Det er en motsetning mellom det mer konstruktivistiske læringssyn som en kan finne i generell læreplan og rekken av kompetansemål i lærerplanen i skolefaget som i liten grad vektlegger deltakerperspektivet. Sjøl om det i læreplanens formål blir lagt vekt på elevens

aktivitet, er det i praksis kompetansemålene som blir vektlagt i det daglige undervisningsarbeidet.

Når ulike styringsdokument spriker i synet på hva som skal vektlegges i forhold til å nå målet om samfunnsengasjement og demokratisk deltakelse, må læreren gjøre en sjølstendig vurdering av valg og vektlegging av mål. Bl.a. må en vurdere spørsmål som: Vil en vektlegging av kunnskap og ferdigheter, gå på bekostning av dannelse og praktisk demokratiopplæring. Hvis formell kunnskap om det representative demokrati skal vektlegges, mens det i virkeligheten er behov for en aktiv deltakelse i et samtaledemokrati, eller eventuelt den enkeltes aktive deltakelse i et aksjonsdemokrati, vil det ikke da bli et sprik mellom opplæringen i skolen og de demokratiske ferdigheter det er behov for?

I forskningslitteratur om ungdom og politikk¹¹¹ kommer det fram at ungdom er engasjert på sin måte. Spørsmålet for skolen og faget må bli: hvordan få engasjert ungdom på deres premisser? Må ikke metoder og læringsarenaer velges ut i fra hva som engasjerer de unge mest? Må ikke samfunnsfaget klare å kommunisere med elevene for å få de til å delta i opplæringen etter demokratiske prinsipper om likeverd og deltakelse.

For å ha tro på at det nytter å påvirke beslutningstakere, må ungdom ha erfaring med dette i praksis. Den mest nærliggende arena for å få praktisk erfaring i demokratisk deltakelse er i skolen.

Skolens tilrettelegging og elevens forutsetninger for demokratisk deltagelse og engasjement

I skolens demokratiopplæring finner en ulike demokratisyn representert. På den ene siden skal ungdom få kunnskap om hvordan et representativt demokratisk system fungerer. På den andre siden skal ungdommen opplæres til hvor viktig det er at alle engasjerer seg til å være aktive deltakere i de politiske prosessene. Generelt har skolen har fått i oppdrag fra samfunnet om både utdanne til kunnskap og å bidra til holdninger og dannelse. En gjennomgang av styringsdokumenter og læreplaner viser at elevene både skal få kunnskap

¹¹¹ *Ungdom, makt og mening*

om hvordan det representative demokratiet fungerer, samtidig som at den enkelte skal oppdras til å bli aktive deltakere i de politiske prosessene. Undersøkelsene og den litteraturen som er vist til her, viser at elever i den videregående skolen gjennomgående har gode demokratikunnskaper. Det ser ut til at skolen lykkes godt med sin demokratiopplæring. Men mer vektlegging av kunnskap i undervisningen, spesielt da i kombinasjon med tradisjonell lærerstyrt og formidlingsbasert undervisning, kan gå på bekostning av intensjonen om å ivareta elevmedvirkning og deltakerperspektivet. Kunnskapsløftet – en reform hvor en vektlegging av kunnskap og ferdigheter er tydelig, kan føre til en forskyvning i forholdet mellom det representative og det deltakende perspektiv i demokratiopplæringen. Dette kommer også fram i en gjennomgang av kompetansemålene i fellesfaget Samfunnsfag i videregående skole. Aktiv deltaking kommer bare fram i ett av 35 kompetansemål. Deltakerperspektivet er likevel i varetatt i den generelle læreplanen som er uforandret tross reform. Også elevmedvirkning, ansvar for egen læring og elevrådsarbeid er videreført i den generelle læreplanen under Kunnskapsløftet. Læringsplakaten forsterker deltakerperspektivet ytterligere.

Ut i fra styringsdokumentene er det grunnlag for å si at målet om demokratisk deltakelse og engasjement må vektlegges i undervisningen. I praksis er det valg av undervisningsmåter, verdisyn, vurderingsformer og andre rammevilkår som avgjør hva som blir vektlagt. Når styringsdokumentene er uklare, er det desto mer vekt på den “skjulte læreplanen”.

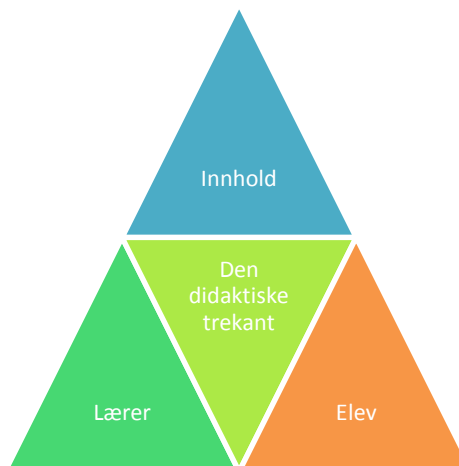
Oppsummering av målet om demokratisk deltakelse i en kritisk-konstruktiv samfunnsfagdidaktikk

Et kritisk-konstruktivt hovedsyn er å bidra til demokratisk deltakelse for å utvikle positive endringer i et samfunn. Habermas’ deliberative samtaledemokrati ser jeg som et godt utgangspunkt og grunnlag for en kritisk-konstruktiv samfunnsfagdidaktikk. For å imøtekomme ungdommens politiske engasjement må det en aksept av at samfunnsengasjement kan ha andre former enn den representative. Dette aspektet bør trekkes inn som et element av demokratiopplæringa i samfunnsfaget så vel som i andre fag i den videregående skolen. Den kritisk-konstruktive læreren bør med utgangspunkt i

læreplanene og den deliberative modellen vektlegge dialog og direkte deltaking. Så må en i neste omgang se på hvilke undervisningsmåter som best kan bidra til økt demokratisk deltakelse. Skal flertallet av elevene få en reel opplæring i demokratisk forståelse og deltakelse må dette med direkte i undervisninga og på en måte som trekker med de fleste. En konklusjon er at deltakerperspektivet er en viktig del av demokratiopplæringa og at samfunnsfaget i den videregående skolen en opplagt arena. Ved spørsmålet om *hvordan* en best skal legge til rette for demokratisk deltakelse og samfunnsengasjement i faget, blir *dialogen* et grunnleggende element i en kritisk-konstruktiv undervisningspraksis.

Alt i alt vil jeg si at læreplaner og styringsdokument legger til rette for å undervise etter en kritisk-konstruktiv didaktikk i samfunnsfaget i den videregående skolen.

Lærerrollen i et kritisk-konstruktivt lys. Læreren som deltaker eller tilskuer?



En kan ta utgangspunkt i Hans Skjervheims kjente essay med tittelen "*Deltakar og tilskodar*", og stille spørsmålet om hvilken rolle læreren skal innta i samfunn og klasserom. Som en aktiv deltaker eller som en passiv tilskuer. For Skjervheim er engasjement og "*den frie og kritiske tanken*"¹¹² viktige bidrag for å hindre at samfunnet blir determinert. For å unngå

¹¹² *Deltakar og tilskodar*, s. 62

objektivisering og fremmedgjøring¹¹³ er det nødvendig også for læreren å være en aktiv og kritisk deltaker i samfunnet og i klasserommet. Pedagogikk er ikke teknologi¹¹⁴, slår Skjervheim fast og advarer mot *det instrumentalistiske mistaket*¹¹⁵ innenfor pedagogikken hvor pedagogisk praksis reduseres til teknikk. Læreren må inn i et subjekt/subjekt-forhold¹¹⁶ til eleven for å oppnå en ekte dialog som gir vekst og utvikling. Skjervheim viser til Platon og en dialektikk som ikke skal manipulere og overtale, men hvor argumentasjon og overbevisning fører til innsikt.¹¹⁷

Lærerens rolle endrer seg når samfunnet endrer seg. Det store nasjonsbyggingsprosjektet er ikke lengre det grunnleggende og førende for lærergjærningen. I dag er læreren i større grad fristilt i forhold til et overbyggende nasjonalt oppdrag, og skal jfr. Kunnskapsløftet i større grad fokusere på individuell faglig utvikling. Det er i mange sammenhenger snakk om å tilpasse seg en endret politisk virkelighet. Utdanningsreformer er politisk initiert og kan endre grunnlaget for den undervisningspraksis du legger til grunn. Kunnskapssynet endrer seg. En lærer er derfor avhengig av å kunne orientere og oppdatere seg, ikke bare faglig og pedagogisk, men også politisk. For å belyse problematikken kan en se på utviklingen gjennom de to siste utdanningsreformene i den videregående skolen, Reform -94 og Kunnskapsløftet -06. Hvilke sammenhenger er det mellom politiske endringer og det kunnskapssyn som i neste omgang skal prege skolen? Hvordan påvirkes lærerrollen av utdanningsreformer og endring i kunnskapssyn?

Kunnskapssynet i K-06

Kunnskapssynet i siste utdanningsreform er ikke ensrettet. I en evalueringsrapport om Kunnskapsløftet kommenterer Britt Ulstrup Engelsen “.. at når det gjelder kunnskapssyn, taler læreplanverket med tre eller fire ulike tunger. Læreplanverket omfatter tre ulike læreplantyper. I læreplanverkets tre læreplaner er tre eller fire ulike kunnskapssyn til stede.”¹¹⁸ Om en bruker Klafki's begreper om formale og materiale danningsteorier, kan en i en del sammenhenger

¹¹³ Deltakar og tilskodar, s. 63

¹¹⁴ Deltakar og tilskodar, s. 227

¹¹⁵ Deltakar og tilskodar, s. 266

¹¹⁶ Deltakar og tilskodar, s. 230,238

¹¹⁷ Deltakar og tilskodar, s.238-239

¹¹⁸ Rapport 1. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter, s. 177-178

se at det formale danningssynet er tonet noe ned, mens den materiale danningsteorien har fått mer innpass og gir grunnlag for et mer tradisjonelt læringssyn med større vekt på det faglige innholdet framfor læringsprosessen. Det er vanskelig å se noen radikale retningsendringer, det er heller snakk om at det er åpnet for flere tolkninger av lærerrollen, og at lærerrollen må vokse i bredden for å romme en breiere didaktisk kompetanse.

Så lenge læreridealet er en nøytral og objektiv fagperson uten politiske meninger er det kanskje ikke så problematisk å tilpasse seg nye utdanningsreformer som kanskje innebærer nytt kunnskapssyn, nytt elevsyn, nye metoder og nye vurderingsformer. Denne oppgaven bygger på at det ikke eksisterer noen slik nøytral, objektiv og upolitisk undervisningspraksis. Det er derfor viktig å være åpen og bidra til en diskusjon i det offentlige rom, både for å klargjøre standpunkt og for å komme fram til konsensus rundt didaktiske og etiske dilemma. Her kan Habermas' teori om *kommunikativ handling* bidra.

For å kunne diskutere didaktiske og etiske spørsmål må det åpnes rom for dette på den enkelte skole. Yrkesetikk er kanskje et tema som bare i liten grad blir satt på dagsorden. Og bli bevisst og enige om hvilke verdier som bør ligge til grunn for lærerrollen og refleksjon over hvilken form for etikk som det er aktuelt å følge er grunnleggende for å oppnå enighet om retning og virkemidler i utdanningsarbeidet.

Større krav til didaktisk kompetanse

Fra læringsplakaten:

“Som tydelege leiarar skal lærarar og instruktørar skape forståing for formåla med opplæringa og stå fram som dyktige og engasjerte formidlarar og rettleiarar. Dei skal arbeide for at elevane utviklar interesse og engasjement i arbeidet med faga. Dette krev klare forventningar til innsats og deltaking i læringsarbeidet.

Den samla kompetansen til lærarar og instruktørar er samansett av fleire komponentar, der fagleg dugleik, evne til å formidle faget, evne til å organisere læringsarbeidet og kunnskap om vurdering og rettleiing står sentralt. Lærarar og instruktørar må også ha fleirkulturell kompetanse og kunnskap om ulike utgangspunkt og læringsstrategiar blant elevane.

Skolen og lærebedrifta skal vere lærande organisasjonar og leggje til rette for at lærarane kan lære av kvarandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa. Lærarar og instruktørar skal også kunne oppdatere og fornye den faglege og pedagogiske kompetansen sin, blant anna gjennom kompetanseutvikling, medrekna deltaking i utviklingsarbeid.” (Oppl.I. kap. 10)

Siden skolen etter Kunnskapsløftet har fått større oppgaver lokalt i forhold til arbeidet med læreplanene, og spesielt da vurderingskriterier, må også læreren i større grad kunne fungere i et profesjonelt faglig fellesskap. Dette er i dag blitt en viktig del av den didaktiske kompetansen en lærer må ha.

Kravene til lærerens didaktiske kompetanse har økt og øker både på den faglige og på den sosialpedagogiske siden. Elevene representerer et stadig større mangfold både kunnskapsmessig og kulturelt. Å tilrettelegge både individuelt og for kollektive læringsprosesser, krever god balansegang og didaktisk innsikt. Spesielt større vekt på individuell oppfølging og at vurderingsarbeidet blir sett på som en mer integrert del av elevens utvikling og læring, gjør jobben mer krevende enn tidligere. Større grad av individuell tilrettelegging, krever også større grad av didaktisk innsikt på det individuelle plan. Dette stiller krav til forarbeid og planlegging for å sette seg best mulig inn i elevenes forutsetninger.

Læreren blir i mange undersøkelser trukket fram som den viktigste faktoren for elevenes læring¹¹⁹. Da er det også viktig at læreren har best mulig kompetanse både faglig og pedagogisk. Når den fagdidaktiske kompetansen er avgjørende for å lykkes som lærer er spørsmålet i hvor stor grad vi lærere klarer å videreutvikle vår fagdidaktiske kompetanse i takt med den utvikling og de krav som stilles. Hvilke muligheter og begrensninger har vi til å nå dette målet i den daglige jobben som lærer? Gjennom den daglige undervisningspraksisen og gjennom hele lærerkarrieren blir den pedagogiske erfaringen og den faglige innsikten gradvis større. Det er når nye reformer bryter om på rammevilkårene at den didaktiske kompetansen blir satt på prøve. I slike overganger vil det være et behov for teoretisk refleksjon. Refleksjon over skolefaget og fagdidaktikken i møte med fagvitenskap og pedagogikk. Spørsmålet blir da i hvor stor grad det gis mulighet i tid og rom for denne typen refleksjon og utviklingsarbeid.

¹¹⁹ Bl.a. Hattie, J. Visible learning 2009 , v/Thomas Nordahl, Trondheim, 02.02.11

Den profesjonelle og reflekterende aktør

St.meld. 11 viser til den finske forskeren Hannele Niemi og beskriver forenklet to tradisjoner i synet på lærerrollen.¹²⁰ Den ene ut ifra en instrumentell mål-middel-tenkning, den andre som aktør i et profesjonelt fellesskap. Mens læreren i den første tradisjonen kommer langt med tekniske ferdigheter og jobber etter et ferdig utarbeidet mønster med målbare kriterier, stilles det i den andre tradisjonen større krav til en mangfoldig didaktisk kompetanse og til aktiv deltakelse i utviklingsarbeid med vekt på refleksjon og evaluering. Meldingen framhever at lærerens profesjonelle frihet er utvidet i Kunnskapsløftet og at det er tradisjonen med læreren som aktør i et profesjonelt fellesskap¹²¹ som det er behov for i framtidens skole. Videre må læreren *“bidra i utviklingen av planer og i målrettet utviklingsarbeid.”*¹²² *“Det stiller også krav om at lærerne må ha beredskap til å sette seg inn i aktuell forskning og videreutvikle og fornye sin kompetanse gjennom hele sitt yrkesaktive liv.”*¹²³ Spesielt viser meldinga til økt krav til lokalt analysearbeid av de nasjonale læreplanene for fag.

St.meld.11 peker på behovet for den profesjonelle og reflekterende aktøren med en brei didaktisk kompetanse. Om de som utdanner lærere sier meldinga: *“Den som underviser, må selv forske eller være en del av et fagmiljø der det forskes...”*¹²⁴ mens om læreren står det: *“Videre læring er overlatt til personlig initiativ. I arbeidsmiljøet er muntlig erfaringsutveksling med kolleger den viktigste erfaringskilden. Allmennlærernes profesjonsidentitet er mer praksisorientert, og de skiller seg fra andre profesjoner ved at en begrenset bruk av kunnskapsressurser er hentet utenfor lokalmiljøet. Lærerne er dermed i mindre grad enn andre yrkesutøvere deltakere i en læringsfremmende utvikling som ligger i møtet mellom ny kunnskap og praktiske situasjoner.”*¹²⁵ Her bør det være både rom og potensiale for nyteknung innenfor FoU-arbeid og for å bidra til utvikling av lærerne som profesjonelle og reflekterende deltakere! Det sies også i meldinga at *“Økt kvalitet i skolen krever lærere som bidrar til skoleutvikling, og som kan forbedre sin egen*

¹²⁰ St. meld. 11, s. 41

¹²¹ St. meld. 11, s. 45

¹²² St. meld. 11, s. 41

¹²³ St. meld. 11, s. 42

¹²⁴ St. meld. 11, s. 75

¹²⁵ St. meld. 11, s. 76

*undervisningspraksis gjennom profesjonell egenutvikling.*¹²⁶ Dessverre sier meldingen lite om et videreutdanningstilbud for lærere som kan imøtekomme behovet.

Lærerens eget syn på lærerrollen – et negativt sjølbilde?

Det er ulikt syn på hvilken rolle læreren skal ha. Mange lærere uttrykker frustrasjon over at de får stadig flere arbeidsoppgaver tredd ned over hodet. Den tiden som går med til å kvalitetssikre arbeidet i form av rapportskrivning og andre kontrolltiltak, gjør at mindre tid kan brukes til å forberede og tilrettelegge undervisningen. Sterke ønsker fra politisk hold om oppfølging av internasjonale undersøkelser, har dreid oppmerksomheten i retning av kvalitetssikring i form av nasjonale prøver og satsning på fagkunnskap som gir målbare resultat på den internasjonale skalaen. Ved vekslende politiske retninger har skolereformene tildelt lærerne ulike arbeidsoppgaver. Noen er mer detaljerte i sine instruksjoner, andre gir læreren større frihet. I St.meld. 11 fremheves det at *”Med Kunnskapsløftet er lærerens profesjonelle frihet utvidet samtidig som ansvaret for elevenes læringsutbytte er styrket.”* Om lærerprofesjonen skal styrkes er det viktig at læreren sjøl tar tak i sin egen arbeidssituasjon og definerer sin egen rolle. Ikke alle har like stor tiltro til at læreren kan jobbe sjølstendig med å utvikle egen didaktiske kompetanse. Sjøl om de fleste trekker fram hvor viktig læreren er i skolens virksomhet, har det kommet en del negative signaler fra politikere og eksperter om at den norske skolen ikke er god nok. Er det da den dårlige læreren som har skylda for at elever scorer lavt på TIMMS og PISA? At mange peker på at det er nødvendig å styrke lærerutdanninga kan vel også oppfattes som et negativt signal? At læreryrket har en høyre status i de fleste andre land bidrar til at det i Norge er nødvendig å ha en rekrutteringskampanje for læreryrket. I lærerundersøkelsen gjennomført i 2010 (*”Kampanjeundersøkelsen”* om læreryrkets status i Norge) kommer det fram at lærere sjøl rangerer læreryrket tredje nederst av ti yrker. I tillegg opplever mer enn 4 av 10 lærere at statusen til læreryrket er synkende. Dette er signal om at mange lærere har et lite positivt sjølbilde.

¹²⁶ St. meld. 11, s. 10

Funksjonær eller forsker?

Lærerne er kommet inn i en negativ sirkel; mangel på tid og ressurser gjør at mange lærere ikke ønsker nye reformer eller endringer. Dette kan oppfattes som utviklingsvegning og at lærerne ikke er i stand til å forbedre nivået i skolen på egen hånd. Mangel på tid og ressurser setter store begrensninger i de muligheter læreren har for å jobbe med FoU-arbeid. Det gjør at noen lærere kanskje er fornøyde med å gå inn i en form for funksjonærrolle, hvor lærerrollen mer eller mindre er ferdig definert jfr. detaljerte instruksjoner for hva og hvordan arbeidsoppgavene skal løses. En kan mistenke at lærere i en slik passiv funksjonærrolle er enklere å dirigere politisk, framfor en mer uavhengig lærerstand med sterk profesjonsidentitet. I relasjon til kritisk teori kan en si det foregår en politisk maktkamp om retning og innhold i skolen og at dette påvirker lærerrollen. Desto større grunn er det til en styrking av den profesjonelle lærerrollen i retning av forskerrollen og hvor læreren deltar i et kontinuerlig FoU-arbeid.

I Kunnskapsløftet utfordres læreren til lokalt analysearbeid når kriterier for oppnådd kompetansemål i læreplanene skal defineres. Dette mener jeg er positivt for lærerprofesjonen og en mulighet for lærere og ikke minst skolen som organisasjon å vokse på. Fornyelse av læreplaner bidrar til at læreren må oppdatere seg faglig og jobbe mer bevisst og sjølstendig i forhold til faget sitt. Dette bidrar også til å løfte lærerrollen ut av funksjonærrollen og mer over mot forskerrollen. Men fremdeles er det behov for mer tid og ressurser og større bevisstgjøring av egen rolle før FoU-arbeid blir en kontinuerlig del av lærerens hverdag.

I hvilken retning utvikles læreryrket som profesjon?

I lov om universiteter og høyskoler, Kapittel 10a Lærerutdanning § 54a, heter det bl.a.:

“Utdanningen skal fremme studentenes personlige utvikling og yrkesetiske holdning, utvikle evne til refleksjon, vekke interesse for faglig og pedagogisk utviklingsarbeid som er relevant for arbeid i skole og barnehage, og gi forståelse for sammenhengen mellom læreryrket og opplæringssystemets funksjon i samfunnet.”...

*“Skal opplæringsreformene realiseres, må lærerutdanningen gi studentene muligheter til å få **god faglig kompetanse, en profilert yrkesetisk holdning, et reflektert pedagogisk grunnsyn** og god kunnskap om opplæringssystemet. Samtidig skal utdanningen gi rom for **sosiale ferdigheter, danning og personlig vekst**.*

*Utdanningstiden er for de fleste en periode der **utvikling som menneske og som yrkesperson går hånd i hånd.** En lærerutdanning som kan skape engasjement for alle sider av studiet, vil også langt på vei skape engasjerte lærere som er stolte av yrket sitt.”.....*

*“Den handlingskompetansen som et profesjonsstudium munner ut i, dreier seg om å utvikle et reservoar av ferdigheter og teknikker, men framfor alt om å **utvikle evne til å fortolke situasjoner og arbeid i klasserommet.** Slike fortolkninger vil være grunnlag for å forstå elevers læring og bidra til videre utvikling.”*

Dette er i tråd med St.meld.11 og uttrykker et holistisk syn på læreren som en profesjonell og reflekterende aktør med en bred didaktisk kompetanse. Det imøtekommer også det syn en kritisk-konstruktiv didaktikk har på lærerrollen. Et annet spørsmål er hvordan tilbudet om videreutdanning for den etablerte læreren bør utformes. I “Lærerundersøkelsen” våren 2010 ble det også spurt om hvilken betydning videreutdanning har hatt for utviklingen som lærer. Bare 22,5 % svarer at den har hatt stor betydning. 1 av 5 lærere svarer at videreutdanningen har liten eller ingen betydning for deres utvikling som lærere. Det kan indikere at tilbudet om videreutdanning ikke har hatt nok relevans for lærerne.

Hvordan kan mer fokus på FoU-arbeid bidra til styrking av lærerrollen?

Større fokus på lærerens rolle og den betydning læreren har for elevens læring, må følges opp i praksis på den enkelte skole. Et tilbud om videreutdanning må ha utgangspunkt i lærerens behov både i forhold til faglig og didaktisk kompetanse. I forbindelse med siste utdanningsreform har det i den videregående skolen vært en vektlegging av faglig videreutdanning og da særlig innen realfag og noe innenfor språkfag. Videreutdanning innenfor samfunnsfag og didaktisk kompetanse har så langt ikke vært et prioritert område. Om myndighetene skal følge opp signalene om hvor viktig læreren er i læringsarbeidet, må det på plass ordninger hvor læreren kan få oppdatere seg *både* faglig og didaktisk gjennom hele lærerkarrieren. Spesielt bør en forvente større vektlegging av didaktisk kompetanse, som St.meld.11 også understreker behovet av.

Lawrence Stenhouse peker på at didaktisk utvikling i skolen bygger på den enkelte lærers motivasjon og interesse, men at hver lærers innflytelse er liten hvis den ikke blir støttet og

koordinert innenfor den enkelte skole. Det innebærer igjen at den enkelte skole må bli tilført ressurser for å understøtte det aktuelle FoU-arbeidet som er ønsket.¹²⁷

Stenhouse var opptatt av at det ikke var nok at lærerens arbeid blir forsket på av andre, han går inn for et samarbeid mellom forsker og lærer¹²⁸, og aller helst at læreren sjøl går inn i forskerrollen for å studere sin egen undervisningspraksis.¹²⁹ Dette vil også være det beste bidraget til å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Et problem som kan dukke opp er at læreren kan bli for navlebeskuende og for lite kritisk til egen undervisning. *“Each classroom should not be an island”*. Dette kan løses bl.a. ved kollegaveiledning og bruk av elevene som dialogpartnere i et FoU-arbeid.¹³⁰

I sin doktoravhandling om aksjonslæring i skolen med tittelen “Rak lærerrygg”, har Eli Moksnes Furu (UiT) fulgt og intervjuet åtte svenske lærere som har deltatt i et aksjonslæringsprosjekt. Hun konkluderer med at aksjonslæringsprosjektet har bidratt til at de involverte lærerne kommer ut med “rak lærerygg” som bl.a. innebærer større engasjement, styrket pedagogisk kunnskap, større trygghet i lærerrollen og større yrkesstolthet.

I forhold til norske læreres negative sjølbilde og i forhold til lite utbyttet av det kompetanseutviklingstilbudet lærerne har fått tilbud om og deltatt i, kan mer satsning på profesjonsbasert FoU-arbeid være en riktig vei å gå for å heve kvaliteten i norsk skole.

¹²⁷ *An introduction to curriculum research and development*, s. 166-167

¹²⁸ *An introduction to curriculum research and development*, s. 207-208

¹²⁹ *An introduction to curriculum research and development*, s. 142-143

¹³⁰ *An introduction to curriculum research and development*, s. 157-159, 155

DEL 3.2 REFLEKSJON OVER AKSJONSFORSKNING, KVALITATIV METODE OG EN DIDAKTISK UTVIKLINGSMODELL

Integrering av praksis og teori i ulike former for profesjonsbasert FoU-arbeid

I forhold til integrering av praksis og teori er det behov for å finne former for FoU-arbeid som kan øke den didaktiske kompetansen gjennom hele lærerkarrieren. Ulike former for praksisbasert lærerforskning har som felles mål å bidra til økt undervisningskvalitet. Det handler i stor grad om systematisk refleksjon over utfordringer og problemstillinger fra eget læringsarbeid, hvor en finner løsninger gjennom analyse, dialog og praksis i klasserommet. Ulike former for aksjonsforskning har utviklet seg over tid.

Sosialpsykologen Kurt Lewin¹³¹ (1890-1947) var opptatt av endringer i sosiale systemer og utviklet en forskningsprosess som kombinerte aksjon og forskning i en utviklingspiral. Gjennom ulike faser fra planlegging, handling, observasjon til refleksjon kom man ut med en endret og forbedret praksis. John Dewey (1859-1952) blir også nevnt som en foregangsmann på området hvor teori og praksis forenes i en kunnskapsprosess gjennom praktisk handling¹³². Denne formen for *aksjonsforskning* har senere blitt utviklet videre innenfor ulike pedagogiske tradisjoner. Hilde Hiim¹³³ refererer til fire ulike miljøer: USA i 1950-årene hvor Stephen Corey inspirert av Kurt Lewin utviklet aksjonsforskning som en syklisk prosess. I Storbritannia i 1960-årene med bl.a. Lawrence Stenhouse og som del av en grasrotbevegelse blant lærere. I Australia fra 1980-tallet hvor deltakende aksjonsforskning ble utviklet med inspirasjon fra engelsk lærerforskning og kritisk teori med bl.a. Wilfred Carr og Stephen Kemmis. Og en nordamerikansk læreforskningsbevegelse i 1980-årene med tilknytning til den reflekterende praktiker-bevegelsen påvirket av bl.a. Donald Schön.

¹³¹ *Becoming critical*, s.162-166,184-187, *FoU-arbeid i skolen*, s. 32-33

¹³² *Lærerens verden*, s.53,79-84

¹³³ *Pedagogisk aksjonsforskning*, s. 93-97

Hilde Hiim har en definisjon av praksisbasert lærerforskning som aksjonsforskning som *“Forskning som innebærer systematisk samarbeid om planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser. Forskningen har til hensikt å utvikle kvaliteten på utdanning, undervisning/læringsledelse og læring, samt å dokumentere ny kunnskap om slike prosesser i skole og arbeidsliv”*.¹³⁴ Hiim kommer også inn på demokratisk medvirkning som et av grunntrekkene i aksjonsforskninga og som *“en vesentlig side ved selve dannelsesprosessen”*. At elevers læring gjennom demokratisk deltakelse i læringsprosessen knyttes opp mot lærers kunnskapsutvikling, er i tråd med det som er et av målene ved denne oppgaven og utvikling av egen undervisningspraksis i samfunnsfaget; bidra til demokratisk deltakelse og engasjement.

Tom Tiller mener samfunnsengasjement og solidaritet er med og preger aksjonsforskninga¹³⁵. Og at det *“handler om å få til endringer i menneskers tenke- og handlemåte ...”*.¹³⁶ Tiller skiller mellom aksjonsforskning og *aksjonslæring*, hvor aksjonslæring beskrives som aksjonsforskningens lillebror. Tiller tror at lærere og ledere i skolen ikke ønsker å være forskere da det vil innebære å produsere vitenskapelig dokumentasjon av utviklingsarbeidet. For å bli definert som forskning må resultatet dokumenteres og publiseres. Derfor velger han å bruke begrepet aksjonslæring om det utviklingsarbeidet lærere og skoleledere jobber med til daglig og forbeholder begrepet aksjonsforskning om den forskningen som skjer i et partnerskap mellom forskere og praktikere i skolemiljøet.

Det kan være uenighet om hva som kreves av aksjonsforskning for å kunne defineres som vitenskapelig forskning, det viktigste i denne sammenheng er at både aksjonsforskning, aksjonslæring, forskende partnerskap og den enkelte lærers forskning og utvikling av egen undervisningspraksis gir verdifulle bidrag, både hver for seg og som helhet. Fiona Dowling¹³⁷ setter fokus på hvordan lærernes *livshistorie* kan danne grunnlaget for en aksjonsforskning for profesjonell utvikling og styrket identitet. Hun siterer Goodson på *“at ideen om å gi lærere tilbake makten i pedagogisk forskning, først måtte begynne med en forståelse for hvem læreren er som individ.”* Dette synet støtter en grunnleggende del av denne oppgavens

¹³⁴ *Pedagogisk aksjonsforskning*, s. 300

¹³⁵ *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*, s. 44

¹³⁶ *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*, s. 45

¹³⁷ *Aksjonsforskning*, s. 231-240

prosjekt. Dowling peker også på hvordan den “korroderende individualismen” (Hargreaves) som preger vestlig skoleutvikling, fratår lærernes deres profesjonalitet, men hvor en slik form for aksjonsforskning som strategi kan gi demoraliserte lærere verdighet og status tilbake.

En kritisk, konstruktiv og frigjørende aksjonsforskning

Det er flere elementer i de ulike aksjonsforskningsmiljøene som Hiim beskriver som kan brukes i utvikling av egen undervisningspraksis, men det er den australske tradisjonen med kritisk forståelse og endring av utdanningspraksis som mål, som kommer nærmest eget prosjekt om forbedring av egen undervisningspraksis i denne oppgaven. Spesielt aktuell er den *frigjørende* aksjonsforskningen hvor Carr og Kemmis legger vekt på at det er læreren som må forske på sin egen praksis med utgangspunkt i de konkrete pedagogiske problemene som oppstår i undervisningspraksisen. Med utgangspunkt i en kritisk og praktisk forståelse av problemene kan det utarbeides teoretiske og metodiske løsninger. Annen pedagogisk forskning kan bidra med støtte og tilrettelegging for praktikerens egen forståelse og bevisstgjøring. Carr og Kemmis støtter seg på Habermas og hans teori om kommunikativ handling hvor bevisstgjøring og forståelse oppstår i dialog og legger grunnlaget for endring av praksis. Teori og praksis integreres i en dialektisk prosess: *“Aksjonsforskning innebærer et dialektisk forhold mellom teori og praksis og mellom individ og samfunn gjennom deltakende, samarbeidende selvrefleksjon”*.¹³⁸ Hiim kommenterer dette videre: *“En slik dialektisk oppfatning innebærer en form for splittelse mellom kunnskap på den ene siden og handling på den andre. En slik splittelse kan medføre problemer knyttet til forholdet mellom teori og praksis som også gjelder relevans i utdanningsforskning, som det er Carr og Kemmis’ anliggende å overkomme.”* For å overkomme denne splittelsen må læreren delta i en aksjonsforskningsprosess med planlegging, gjennomføring, observasjon og refleksjon.

¹³⁸ Pedagogisk aksjonsforskning, s. 132

Deltakelse og samarbeid er viktig i en kritisk aksjonsforskning hvor “integrasjon av teori og praksis som reflekterende og praktisk bevegelse i en dialektisk prosess av refleksjon og politisk kamp – utført av grupper med henblikk på deres egen frigjøring.”¹³⁹

For å oppsummere med Hiim: “Kritisk aksjonsforskning gir i følge Carr og Kemmis en metodologi eller en “metode” for å prøve ut og forbedre utdanningspraksis, og basere utdannings- og lærerpraksis på teoretisk kunnskap og forskning utført av profesjonelle lærere. På undervisnings-/læringsnivå gir det en metode for hvordan lærere og elever kan utforske sin klasseromspraksis”.¹⁴⁰

I forhold til eget prosjekt vil en kritisk og frigjørende aksjonsforskning bidra til å styrke både det teoretiske og det praktiske grunnlaget i oppgaven og kunne fungere som en metode for å belyse og forbedre egen undervisningspraksis i form av en sjørefleksjonsspiral fra planlegging via handling og observasjon til refleksjon.



Aktuell kvalitativ forskningsform og metode basert på en kritisk-konstruktiv didaktikk

Det kvalitative forskningsintervju

Refleksjon og dialog er sentrale og grunnleggende deler av en forskning på egen undervisningspraksis. Forskningsdata kan åpenbart hentes fra dialogen med elever og eventuelt kollegaer på samme skole. Dialogen skjer på ulike måter og i ulike situasjoner, men den situasjonen som kanskje egner seg best som en del av et FoU-arbeid må være den

¹³⁹ *Pedagogisk aksjonsforskning*, s. 126

¹⁴⁰ *Pedagogisk aksjonsforskning*, s. 138

formelle og obligatoriske elevsamtalen som ble innført ved revidering av Opplæringslova etter innføringen av Kunnskapsløftet. Minst en gang i året skal det gjennomføres en samtale med eleven. Denne samtalen er en gylden mulighet for å få informasjon og tilbakemelding om elevens livsverden, hvordan undervisningspraksisen fungerer og hvordan den kan utvikles videre.

Steinar Kvale beskriver i innledningen i boka "Det kvalitative intervju": "*Det kvalitative forskningsintervju er et produksjonssted for kunnskap. Et intervju er bokstavelig talt et inter view (fra fransk entrevue), en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema som opptar dem begge.*"¹⁴¹ En samtale mellom elev og lærer om læringssituasjonen kan beskrives på denne måten. I forhold til faglæreren som forsker i sin egen undervisningspraksis er det svært nærliggende å ta i bruk den pålagte elevsamtalen som en viktig del av dette.

Kvale beskriver ulike *aspekter* ved det kvalitative forskningsintervjuet, han beskriver intervjuundersøkelsens *syv stadier* og intervjuerens *kvalifikasjoner* ved intervjuet. Disse beskrivelsene har jeg forsøkt overført til en samtalesituasjon mellom elev og lærer hvor samtalen sees på som "en kvalitativ forskningssamtale". Når Kvale beskriver følgende aspekter ved det kvalitative forskningsintervjuet, har jeg her konkret overført rammen for et forskningsintervju over til en elevsamtale mellom faglærer og elev. Intervjuer er da byttet ut med lærer og intervjuperson med elev¹⁴²:

- **Livsverden.** Temaet for elevsamtalen er elevens hverdagslige livsverden, samt hans eller hennes eget forhold til den.
- **Mening.** Samtalen har som formål å tolke meningen med sentrale temaer i elevens livsverden. Læreren registrerer og tolker meningen med det som blir sagt og måten det blir sagt på.
- **Kvalitativt.** Samtalen har som mål å innhente kvalitativ kunnskap, uttrykt med vanlig språk. Det forsøker ikke å kvantifisere.
- **Deskriptivt.** Samtalen forsøker å innhente åpne, nyanserte beskrivelser av ulike sider ved elevens livsverden.
- **Spesifisitet.** Beskrivelser av spesifikke situasjoner og hendelsesforløp innhentes, ikke generelle meninger.

¹⁴¹ Det kvalitative forskningsintervju, s. 17

¹⁴² Det kvalitative forskningsintervju, s. 39

- **Bevisst naivitet.** Læreren utviser åpenhet overfor nye og uventede fenomener, og unngår ferdigoppsatte kategorier og tolkningskjemaer.
- **Fokusert.** Samtalen fokuserer på bestemte temaer; det er verken stramt strukturert med standardiserte spørsmål eller fullstendig "ikke-styrende".
- **Tvetydighet.** Elevens uttalelser kan av og til være tvetydige, noe som kan gjenspeile motsetningene i personens livsverden.
- **Endring.** Samtaleprosessen kan gi ny innsikt og bevissthet, eleven kan i løpet av samtalen komme til å endre sine egne beskrivelser og tolkninger av et tema.
- **Følsomhet.** Ulike lærere kan framkalle ulike uttalelser om det samme temaet, avhengige av deres følsomhet overfor og kunnskap om samtaleemnet.
- **Interpersonlig situasjon.** Kunnskapen som innhentes produseres gjennom den interpersonlige interaksjonen i samtalsituasjonen.
- **Positiv opplevelse.** En vellykket elevsamtale kan være en verdifull og berikende opplevelse for eleven, som kan få ny innsikt i sin egen livssituasjon.

Gadamer beskriver at en samtale som føres for å lære den andres ståsted og horisont ikke er nok til å være en ekte samtale. En ekte samtale er når partene søker en gjensidig forståelse av saken¹⁴³. *"I den vellykkede samtalen blir tvert imot begge underlagt sakens sannhet, som knytter dem sammen i et nytt fellesskap. Den gjensidige forståelsen som finner sted i samtalen, dreier seg ikke om å spille ut og tvinge gjennom sitt eget standpunkt, men om en forvandling i retning det som er felles."*¹⁴⁴

For å få til en ekte samtale kan ikke læreren være en overordnet, men må gå inn i en likestilt rolle som samtalepartner. I samtalen må læreren våge å tre inn på elevens banehalvdel, og da frigjort fra en statisk og teknisk rolle, men med en følsomhet for elevens budskap.

Kvales beskrivelse av *intervjuundersøkelsens syv stadier*;¹⁴⁵

- 1) **Tematisering.** Formuler formålet med undersøkelsen, og beskriv hvordan du oppfatter emnet som skal undersøkes, før samtalen starter. Du bør klarlegge undersøkelsens hvorfor- og hva-spørsmål før du stiller spørsmålet hvordan – det vil si, før du velger metode (åpen - strukturert).

¹⁴³ Sannhet og metode, s. 341

¹⁴⁴ Sannhet og metode, s. 420

¹⁴⁵ Det kvalitative forskningsintervju, s. 47

- 2) **Planlegging.** Planlegg studien, og ta hensyn til alle stadier, før du starter intervjuarbeidet. Planlegg med henblikk på å innhente den ønskede kunnskap og med tanke på studiens moralske implikasjoner.
- 3) **Intervjuing.** Utfør intervjuene på grunnlag av en intervjuguide, og med en reflektert tilnærming til kunnskapen som søkes og intervjusituasjonens mellommenneskelige relasjoner.
- 4) **Transkribering.** Klargjør intervjumaterialet for analyse, noe som vanligvis medfører transkribering fra muntlig samtale til skriftlig tekst.
- 5) **Analysering.** På grunnlag av undersøkelsens formål og emneområde, og i samsvar med intervjumaterialets natur, bestemmer du hvilken analysemetode som er best egnet for intervjuene
- 6) **Verifisering.** Undersøk intervjufunnenes generaliserbarhet, reliabilitet og validitet. Reliabilitet henviser til hvor pålitelig resultatene er, og med validitet menes hvorvidt en intervjustudie undersøker det den er ment å skulle undersøke.
- 7) **Rapportering.** Undersøkelsesfunnene og metodebruken formidles i en form som overholder vitenskapelige kriterier, tar hensyn til undersøkelsens etiske sider, og resulterer i et lesbart produkt.

Alle de syv stadier som Kvale beskriver vil kunne overføres til en forskningsmotivert fagsamtale mellom lærer og elev. Det største problemet som møter en faglærer som ønsker å få et forskningsmessig aspekt til egen undervisningspraksis, er å få nok tid til å kunne gjennomføre det som er nødvendig for å overholde de vitenskapelige kriteriene som denne forskningsformen krever. Spesielt vil det ta tid med pkt. 4; transkribering. Som en del av et utviklingsarbeid vil likevel prinsippene i de syv stadiene i en intervjuundersøkelse, være verdifulle bidrag for å få en god struktur på et utviklingsarbeid. For de som ikke ønsker å ta i bruk det Kvale benevner som den “*positivistiske treenighet*”; generaliserbarhet, reliabilitet og validitet, kan begreper som “troverdighet, tilforlattelighet, sikkerhet og bekreftbarhet brukes.

Steinar Kvale beskriver også hvilke kvalifikasjoner en intervjuer bør inneha. Dette er interessant å se nærmere på i forhold til en samtale mellom lærer og elev, og vil være direkte overførbart til en slik samtalesituasjon. Utfordringen er hvor godt jeg som lærer klarer å imøtekomme disse kvalifikasjonene. Her har jeg “oversatt” Kvales 10 kvalifikasjonskriterier for intervjueren til å gjelde en faglærer i en samtalesituasjon med en elev¹⁴⁶.

1. **Kunnskapsrik:** Har omfattende kunnskaper om samtaleemnet, kan føre en opplyst samtale om saken, er kjent med de viktigste aspektene og vet hvilke temaer som bør forfølges. Forsøker ikke å briljere med kunnskapene sine.

¹⁴⁶ Det kvalitative forskningsintervju, s. 93

2. **Strukturerende:** Presenterer formålet med samtalen, skisserer samtidig framgangsmåten, og avrunder samtalen med for eksempel å kort fortelle hva han eller hun lærte i løpet av samtalen. Spør også om eleven har noen spørsmål i forbindelse med selve situasjonen.
3. **Klar:** Stiller klare, enkle, lette og korte spørsmål. Snakker klart og forståelig, bruker ikke akademisk språk eller faglig sjargong. (i en fagsamtale kan faglig sjargong være riktig)
4. **Vennlig:** Lar eleven snakke ut, lar eleven fortsette i sin egen tenke- og snakkehastighet. Er avslappet, tillater pauser, viser at ukonvensjonelle og provoserende meninger godtas, og at følelsesladete temaer kan tas opp.
5. **Følsom:** Lytter aktivt til innholdet som blir sagt, oppfatter svarenes mange betydningsnyanser, og forsøker å få nyansene nærmere beskrevet. Læreren er empatisk, lytter til den emosjonelle beskjednen i det som blir sagt. Hører ikke bare det som blir sagt, men også hvordan det blir sagt, og legger også merke til det som ikke blir sagt. Læreren føler på seg når et emne er for emosjonelt til å forfølges videre.
6. **Åpen:** Oppfatter hvilke deler av samtaleemnet som er viktige for eleven. Lytter med en jevn, mottakelig oppmerksomhet, er åpen for nye sider som kan introduseres av eleven, og følger opp disse.
7. **Styrende:** Vet hva han eller hun ønsker å finne ut: kjenner formålet med samtalen, og vet hva som er viktig å innhente kunnskap om. Læreren kontrollerer samtalen og er ikke redd for å avbryte elevens digresjoner.
8. **Kritisk:** Tar ikke alt som blir sagt for god fisk, men stiller kritiske spørsmål for å teste påliteligheten og gyldigheten av det eleven forteller. Denne kritiske kontrollen kan gjelde observasjonsbasis for uttalelsene, så vel som deres logiske konsistens.
9. **Hukommelse:** Oppfatter og bevarer det eleven sier i løpet av samtalen, kan huske tidligere uttalelser og ber om å få dem utdypet. Kan relatere ting som har blitt sagt på ulike tidspunkter til hverandre.
10. **Tolkende:** Er i stand til å klargjøre og utdype meningen med elevens uttalelser mens samtalen pågår. Gir tolkninger av det som blir sagt, som deretter kan bekreftes eller avkreftes av eleven.

Når det gjelder maktforholdet mellom deltakerne i en samtale skiller Kvale mellom *faglige samtaler* og *filosofiske diskurser*. I faglige samtaler i form av intervju vil det som oftest være et asymmetrisk forhold, hvor intervjueren som, innehar større kunnskap og oversikt enn intervjupersonen, ønsker å innhente informasjon. I en filosofisk diskurs er partene jevnbyrdige og søker i fellesskap en sann viten.

Det vil være en utfordring å finne en balanse i maktforholdet mellom lærer og elev for å skape den likeverdigheten en åpen og ekte samtale bør bygge på. Kvale skisserer en løsning med det *halvstrukturerte* forskningsintervjuet¹⁴⁷. Dette drøftes videre i del 5 i oppgaven.

¹⁴⁷ Det kvalitative forskningsintervju, s. 38

For faglæreren som er opptatt av FoU-arbeid vil Kvaless gjennomgang og beskrivelse av et kvalitativt forskningsintervju være et godt og konkret bidrag til hvordan dialogen med eleven kan brukes til en videreutvikling av undervisningspraksisen. Uansett om en faglærer ønsker å bruke elevsamtalen i et FoU-arbeid eller ikke, vil disse kriteriene som Kvale skisserer, kunne bidra til et større didaktisk utbytte av samtalen med eleven. Som Kvale uttrykker det: “Vi lever i en samtalesirkel, hvor vår forståelse av den menneskelige verden er basert på samtale og vår forståelse av samtalen er basert på vår forståelse av den menneskelige samtalevirkelighet. Dette er ikke en ond sirkel, men en hermeneutisk form for *circuluous fructuosi*. Problemet er ikke å komme ut av samtalesirkelen, men å komme inn i den på den riktige måten.”¹⁴⁸

Om Praxis og kritisk bevissthet

Carr og Kemmis kommer i “Becoming critical” stadig tilbake til det greske begrepet *praxis*¹⁴⁹ og viser til hvordan kritisk teori har hentet begrepet fra Aristoteles. Hensikten er å gjenskepe en forbindelse mellom praksis og teori gjennom bevisst handling. Til forskjell fra begrepet praksis som mer beskriver en type handling som gjøres ubevisst og av vane, er *praxis* en bevisst og reflektert handling for å bidra til endring. Dette er også et grunnleggende aspekt ved Freires frigjørende dialogpedagogikk¹⁵⁰. Bevisstgjøring gjennom dialog og integrering av refleksjon og handling fører til *kritisk bevissthet* og frigjøring¹⁵¹. I neste del av oppgaven skal jeg forsøke å utvikle tidligere undervisningspraksis i tråd med aktuell teori og metode, til en bevisst og reflektert undervisnings*praxis*.

Oppsummering av veien til en integrert didaktikk og en didaktisk utviklingsmodell

Når en sammenfatter ulike metoder og teorier som har vært aktuelle for å utvikle og forbedre undervisningspraksisen gjennom oppgaven, trekkes oppmerksomheten stadig mot en eller annen form for en dialektisk, sirkulær og reflekterende teori og metode.

¹⁴⁸ *Det kvalitative forskningsintervju*, s. 215

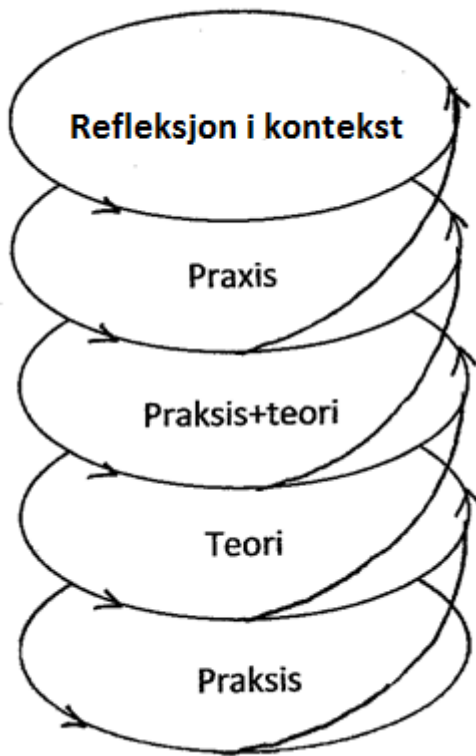
¹⁴⁹ *Becoming critical*, s.33-34, 132,190-192

¹⁵⁰ *De undertrykte pedagogikk*, Freire, s. 33

¹⁵¹ *De undertrykte pedagogikk*, Freire, s. 18-19, *Pedagogikkens mange ansikter*, s. 596

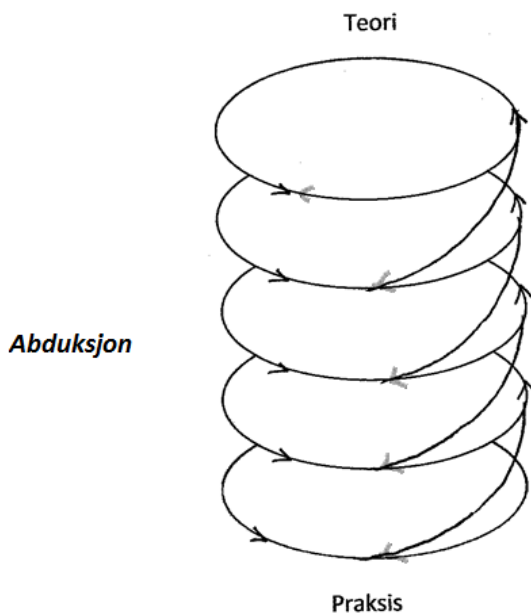
Refleksjonsspiral, forskningsspiral, kunnskaps- og læringsspiral, utviklingsspiral, - kjært barn har mange navn. I sin enkleste form handler det om praktikerens møte med et problem i undervisningen og hvordan en naturlig og logisk prosess starter hvor praktikerens prøver å finne svar på de utfordringer som dukker opp ved å se problemet i lys av en erfart praksis. Det er når denne prosessen blir gjentatt, gjenkjent og systematisk brukt som en bevisst metode at "taus kunnskap" blir til kritisk bevissthet og til utvikling av ny kunnskap.

Schön beskriver også en reflekterende samtale som en spiralprosess som fører praktikerens gjennom forståelse, over handling og frem til ny forståelse. Denne kunnskapsprosessen blir tydeliggjort ved den hermeneutiske spiralen. Ved å bevege seg mellom del og helhet utvikles større forståelse og kunnskap. I denne måten å reflektere på og i forståelsen av hvordan kunnskap utvikler seg ligger en dyp innsikt i og erkjennelse av menneskelig utvikling. Hermeneutikken har derfor gjennom arbeidet med oppgaven blitt grunnmuren både i det direkte arbeidet med å utvikle egen undervisningspraksis og i arbeidet med å utarbeide en generell metode for didaktisk utvikling.



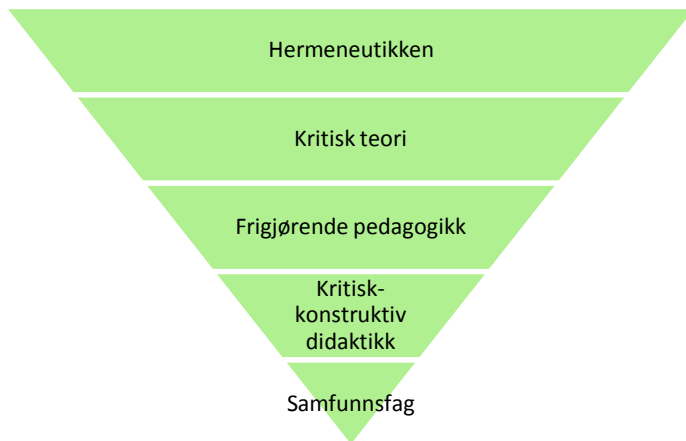
En didaktisk utviklingsmodell i 5 trinn

Modellen er en grunnleggende versjon av de refleksjonsfasene oppgaven er bygd opp av. Kan beskrives som en individuelt basert kunnskapsspiral for den reflekterte praktiker. Den hermeneutiske spiral ligger som basis og inspirasjonskilde til utformingen. Det føres en dialog med egen undervisningspraksis gjennom hele prosessen. 1) Fra egen undervisningspraksis og taus kunnskap til 2) teori som underbygger praksisen, 3) praksis og teori integreres i en fagdidaktikk jfr. den didaktiske trekanten (fag, elev, lærer), 4) praxis – en bevisst undervisningspraksis, konkretisering av en integrert didaktikk i klasserommet, 5) refleksjon over praxis, sett i en kontekst – den lærende organisasjon.



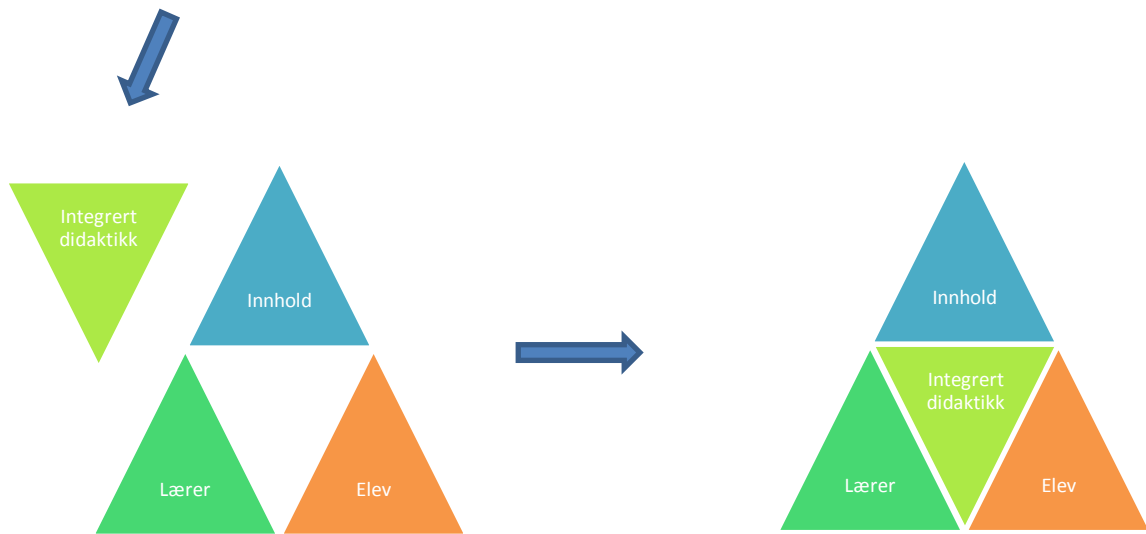
Abduksjon

Prosesen for å integrere praksis og teori er en dynamisk og gjentatt bevegelse mellom vekselvis praksis og teori, en abduktiv prosess hvor refleksjon underveis fører til økt forståelse og kunnskap



En integrert didaktikk

I den abduktive prosessen integreres metateori og praksisteori i vekselvirkning med egen praksis i form av en didaktisk pyramide (opp- ned) som settes i relasjon til den didaktiske trekant:



En individbasert "indre" kunnskapsspiral med en integrert praksis og teori, og i relasjon til den didaktiske trekant.

DEL 4 REFLEKSJON OVER OG UTVIKLING AV EGEN PRAXIS

Aktuelle metoder i et FoU-arbeid

Aktuelle metoder ved et FoU-arbeid bygger på metoder fra aksjonsforskninga og er primært av kvalitativ karakter. Metoder i forhold til utvikling av egen praksis kan være mange; intervju, spørreskjema, observasjon, samtaler av ulike slag, skriftlig refleksjon og dialog i form av notat, logg, blogg, periodeplaner. Ved tidligere bruk av kollegaveiledningsmetoden ved skolen, ble f.eks. både observasjon og ulike samtaleformer tatt i bruk som metoder. I forrige del har jeg allerede trukket fram forskningsintervjuet i forhold til elevsamtalen som et svært aktuelt og grunnleggende bidrag til et FoU-arbeid. Ulike aktører som lærer, elever og interne deltakere som kollegaer eller eksterne som forskere kan bidra og delta i en forskningsprosess.

Aksjonslæring

I prosessen og arbeidet med den praktiske delen av denne oppgaven har jeg ikke tatt i bruk forskningsmetoder som har involvert elever eller kollegaer hvor de vitenskapelige kriteriene for et forskningsarbeid i klasserommet er forsøkt oppfylt. Prinsippene bak arbeidet med den praktiske gjennomføringen har fulgt en kvalitativ norm og kan vurderes som *aksjonslæring*¹⁵² framfor aksjonsforskning. Det utviklingsarbeidet som er gjennomført har vært basert på å være en naturlig del av det daglige undervisningsarbeidet, og kan sees på som en fase for klargjøring og tilrettelegging for klasseromsforskning.

Tema for utviklingsarbeidet

I videreutviklingen av egen undervisningspraksis har jeg valgt å fokusere på enkelte deler av det som har kommet fram gjennom oppgaven og sett på hvordan disse delene kan

¹⁵² *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*, s. 43-44

integreres i og forsterke undervisningen. Det er spesielt fra pedagogikken til Paolo Freire og allmenndidaktikken hos Wolfgang Klafki jeg har hentet inspirasjon og eksempler fra. Generelt vil undervisningspraksisen ta utgangspunkt i den hermeneutiske filosofi og metode. I denne oppgavedelen vil *dialogen* være et sentralt og gjennomgående tema for utvikling av undervisningspraksisen. Jeg vil også drøfte og reflektere over vektlegging av *innhold* og *utvelgelse av aktuelle tema*, samt hva som vil være den mest aktuelle *undervisningsmetoden* i forhold til en undervisningspraksis basert på et kritisk-konstruktivt didaktisk syn og mot en progressiv og sosiokulturell bakgrunn.

Dialogen lærer – elev

Freire var opptatt av dialogen som et likeverdig møte mellom mennesker som sier sin mening, og hvor ekte dialog er basert på kjærlighet, ydmykhet og tro på mennesket. Ekte dialog gir tillit og bidrar til bevisstgjøring av egen situasjon og en frigjøring. I forhold til en dialog mellom lærer og elev vil en slik holdning ha stor betydning. Martin Buber¹⁵³ (1878-1965) var også opptatt av den *ekte dialogen* som et eksistensielt og pedagogisk møte mellom likeverdige mennesker med personlighet og karakter. I tillegg til den ekte dialogen kunne en dialog også foregå på et *teknisk nivå* eller som en *forkledd monolog*. Men det er bare i en ekte dialog, i møte mellom *“jeg og du”* at det skjer en pedagogisk utvikling av personligheten i en dynamisk mellommenneskelig relasjon. Det ligger en utfordring i å overføre Freires og Bubers ideer og filosofi over til metodikk i skolen, men det representerer etiske verdier og holdninger til læreryrket og til et syn på eleven som en personlighet under utvikling, som er viktige å ta med seg inn i det didaktiske arbeidet. I forholdet mellom lærer- og elevrollen ligger det et asymmetrisk maktforhold, hvor læreren er fagpersonen med et profesjonelt ansvar. Steinar Kvale skisserer en løsning i det *halvstrukturerte* forskningsintervjuet hvor innholdet i samtalen ligger et sted mellom *spontanitet* og *struktur*¹⁵⁴. Dette legges til grunn ved drøfting av hvordan en *fagsamtale* kan gjennomføres.

¹⁵³ *Pedagogikkens mange ansikter*, s. 439-443

¹⁵⁴ Det kvalitative forskningsintervju, s. 27



Dialogen som en grunnleggende hermeneutisk faktor for utvikling av en bedre undervisningspraksis

Ut i fra et hermeneutisk synspunkt er det viktig å ha en dialog og en refleksjon virksam i en læringsprosess. En *hermeneutisk samtale* kan være en dialog mellom tekst og individ, så vel som en meningsutveksling mellom individer. Formålet med en elevsamtale i en hermeneutisk sammenheng vil være, sammen med eleven, å avdekke de muligheter for læring og utvikling som ligger i undervisningssituasjonen. Kvale beskriver at en hermeneutisk tilnærming til forskningsintervjuet *“medfører en tolkende lytting til det mangfoldet av betydninger som ligger i intervjupersonens uttalelser, med vekt på muligheten for stadig omtolkninger innenfor intervjuets hermeneutiske sirkel. Det vil også fokuseres på virkningen av forutantakelser – både de som har med den intervjuedes svar å gjøre, og de forutantakelsene som ligger bak intervjuerens spørsmål.”*¹⁵⁵

Det er språket som er meningsbærende og det er gjennom språket vi får erfaring og en forståelse av verden. *“Samtalen er en prosess hvor man kommer til gjensidig forståelse”*¹⁵⁶ sier Gadamer i det filosofiske verket *“Sannhet og metode”*. Gadamer hadde Platons dialektikk som forbilde og la vekt på *spørsmålet*¹⁵⁷ som en grunnleggende faktor for å få en mening og retning i læringsprosessen. For å få en sann dialog må spørsmålet ha en åpen karakter hvor begge samtaleparter forsøker å bidra til å avdekke hva som kan gi best kunnskap og mening. På samme måte som Sokrates bør derfor deltakerne i en samtale ta utgangspunkt i *“at vi vet*

¹⁵⁵ Det kvalitative forskningsintervju, s. 81

¹⁵⁶ *Sannhet og metode*, s. 425

¹⁵⁷ *Sannhet og metode*, s. 403

*at vi intet vet*¹⁵⁸. Et viktig aspekt med den “Sokratiske metode” er hvordan dialog og spørsmål skal utfordre elevene til å sette i gang egne tenkeprosesser og utvikle egne meninger¹⁵⁹. En samtale bør ta utgangspunkt i et spørsmål som både lærer og elev ser på som relevant og viktig. Det blir viktig å bruke spørsmålet og samtalen positivt til å se etter muligheter for å bygge opp under elevens læringsgrunnlag, i stedet for å lete etter det negative. Ved siden av faglæreren er det viktig å trekke inn medelever, foreldre og andre i en dialogisk og hermeneutisk læringsprosess. For eleven vil en slik dialog med omgivelsene bidra til å forsterke den faglige utviklingen.

Den formelle elevsamtalen

I Kunnskapsløftet er det vektlagt at skolen skal ha samtaler med hver elev. Skolen skal ta ansvar og følge opp eleven individuelt i både faglig og sosial sammenheng. For å sikre minimum kontakt og oppfølging skal det gjennomføres minst to samtaler hvert skoleår. Her kan det være noe forskjellig hvordan denne oppfølgingen blir gjennomført i grunnskole og i videregående skole. Spesielt gjelder dette den faglige oppfølginga.

I grunnskolen er denne oppfølginga mot elev og foreldre i hovedsak en oppgave som er gitt kontaktlærer. I barne- og ungdomsskole er det mer vanlig med lærerteam rundt elevene, som bidrar til at kontaktlærer har større oversikt og at det er lettere for kontaktlærer å ha et mer helhetlig ansvar for både faglig og sosial oppfølging.

I videregående skole vil kontaktlærer ha mindre oversikt over den faglige utviklinga i de ulike fagene. Her er det mindre vanlig med tett samarbeid rundt en elevgruppe. Kanskje vil kontaktlærer bare ha undervisning i et av fagene i elevgruppa. I lovverket er det kontaktlærer og ikke faglærer som er nevnt som ansvarlig for samtaler med eleven. I praksis blir ansvaret for de faglige samtalene delegert til faglærer i den videregående skolen. For kontaktlærer ville det ha vært en formidabel jobb å skulle formidle all den informasjonen hver enkelt faglærer sitter inne med i forhold til den enkelte elev. En åpenbar fordel er at kontakten mellom elev og faglærer forsterkes i en slik faglig dialog.

¹⁵⁸ *Sannhet og metode*, s. 403

¹⁵⁹ *I Sokrates' fotspor. Filosofi og vitenskapshistorier*, s. 39-40

Innholdet i elevsamtalen som kontaktlærer gjennomfører vil naturlig nok være noe annerledes enn det faglærer vil legge vekt på. I en samtale mellom faglærer og elev vil det faglige være mest vektlagt, mens kontaktlærer vil i større grad ha en samtale om elevens helhetlige situasjon hvor det sosiale kommer sterkere inn. Her vil det være flytende grenser for hvem som tar opp hva, alt etter den enkelte elevens situasjon. Begrepet elevsamtale dekker altså egentlig ulike typer samtaler og for å skille de fra hverandre brukes det litt ulike begreper på de ulike skolene. I det følgende vil jeg bruke *fagsamtale* som begrep om den samtalen faglærer har med eleven, og *utviklingssamtale* om den samtalen kontaktlærer har.

Utviklingssamtalen

Utviklingssamtalen skal gi et mer helhetlig bilde av den lærings situasjonen eleven er i. Da er både sosiale og fellesfaglige forhold aktuelle i samtalen.

I forskrift til opplæringslova står det:

§ 4-5a. Dialog om anna utvikling

Læraren skal jamnleg ha dialog med eleven om utviklinga i lys av § 1-2 i opplæringslova, generell del og prinsipper for opplæringa i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

Prinsipp for opplæringa i Kunnskapsløftet

Prinsipp for opplæringa gjeld for alle fag og på alle nivåer i grunnskolen og vidaregåande opplæring.

"Prinsipp for opplæringa" samanfattar og utdjupar føresegnene i opplæringslova og forskrifta til lova, medrekna læreplanverket for opplæringa, og må sjåast i lys av det samla regelverket. Prinsippa skal medverke til å klargjere at det er skoleeigaren som har ansvaret for at opplæringa er i samsvar med lov og forskrift, i tråd med menneskerettane og tilpassa lokale og individuelle føresetnader og behov.

"Prinsipp for opplæringa" skal vere ein del av grunnlaget for å utvikle kvaliteten i grunnopplæringa vidare og for systematisk vurdering av skole og lærebedrift. Fellesskolen skal byggje på og sikre det mangfaldet i bakgrunn og føresetnader som elevane har. Opplæringa skal fremme allsidig utvikling hos elevane og utvikle kunnskapane og ferdigheitene deira. Fellesskolen skal ha ambisjonar på vegner av elevane, gi dei utfordringar og mål å strekkje seg mot. Samtidig skal skolen og lærebedrifta ta omsyn til at elevane har ulike føresetnader og ulik progresjon, slik at alle kan oppleve gleda ved å meistre og å nå måla sine. Lærarar og instruktørar skal saman med skoleleiinga og leiinga for lærebedrifta fremme eit godt læringsmiljø for alle.

Fra den generelle delen av læreplanverket:

-sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmar helse, trivsel og læring

En *utviklingssamtale* vil da ta utgangspunkt i den enkelte elev, og ut i fra de forutsetninger og behov den enkelte elev har skal det tilrettelegges for et best mulig og allsidig læringsmiljø.

Fagsamtalen

Når det gjelder vurderingsarbeidet i de ulike fagene, har det kommet presiseringer i kjølvannet av Kunnskapsløftet om at hver enkelt elev skal få en tettere og mer individuell oppfølging. I den videregående skolen er det i praksis den enkelte faglærer som blir pålagt å føre en dialog med hver enkelt elev om den faglige utviklingen i det aktuelle faget. Formelt skal hver faglærer i den videregående skolen gjennomføre minst en halvårig fagsamtale.

Hva skal og bør med i en fagsamtale?

Hvis en ser på retningslinjene i *Opplæringslova* og *Prinsipp for opplæringa i Kunnskapsløftet* (inkl. *Læringsplakaten*) får en en del opplysninger om hva en samtale med elevene bør ta utgangspunkt i.

I Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa § 3-4 står det at "*Elevane, lærlingane og lære kandidatane skal vere aktivt med i opplæringa*".

I forskrift til opplæringslova står det:

§ 4-4. Undervegsvurdering og sluttvurdering

Elevar skal ha undervegsvurdering og sluttvurdering.

Undervegsvurdering skal ein gi løpande i opplæringa som rettleiing til eleven. Ho skal hjelpe til å fremje læring, utvikle kompetansen til eleven og gi grunnlag for tilpassa opplæring.

Undervegsvurdering kan ein gi både med og utan karakter.

Sluttvurdering skal gi informasjon om nivået til eleven ved avslutninga av opplæringa i faget.

§ 4-5. Vurdering utan karakter i fag

I vidaregåande opplæring skal ein gi vurdering utan karakter i form av ei beskrivande vurdering av korleis eleven, lærlingen og lærekandidaten står i forhold til kompetansemåla i faga i Læreplanverket for Kunnskapsløftet med sikte på at dei på beste måte skal kunne nå desse måla. Lærekandidatar skal ha vurdering og rettleiing i samsvar med den opplæringsplanen som er utarbeidd for dei, jf. § 6-37 tredje ledd og opplæringslova § 5-5 første ledd. Det skal kunne dokumenterast at vurdering er gitt.

Eleven, lærlingen og lærekandidaten skal kunne delta i vurderinga av sitt eige arbeid. Som ein del av rettleiinga og vurderinga utan karakter skal skolen eller lærebedrifta minst ein gong kvart halvår gjennomføre ein samtale med eleven, lærlingen eller lærekandidaten.

I Læringsplakaten fra Prinsipp for opplæringa i Kunnskapsløftet finner vi disse aktuelle punktene:

Skolen og lærebedrifta skal:

- gi alle elevar og lærlingar/lærekandidatar like gode føresetnader for å utvikle evner og talent individuelt og i samarbeid med andre (Oppl.l. § 1-2 og kap. 5 og den generelle delen av læreplanverket)
- stimulere lærelyst, evne til å halde ut og nyfikne blant elevane og lærlingane/lærekandidatane (Oppl.l. § 1-2 og den generelle delen av læreplanverket)
- stimulere elevane og lærlingane/lærekandidatane til å utvikle eigne læringsstrategiar og evne til kritisk tenking (Oppl.l. § 1-2 og den generelle delen av læreplanverket)
- stimulere elevane og lærlingane/lærekandidatane i personleg utvikling og i styrking av eigen identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståing og demokratisk deltaking (Oppl.l. § 1-2 og den generelle delen av læreplanverket)
- leggje til rette for elevmedverknad og for at elevane og lærlingane/lærekandidatane kan gjere medvitne verdival og val av utdanning og framtidig arbeid (Oppl.l. § 1-2, forskrift kap. 22 og den generelle delen av læreplanverket)
- fremme tilpassa opplæring og varierte arbeidsmåtar

Fagsamtalen som et kvalitativt forskningsintervju

Steinar Kvale beskriver i “*Det kvalitative forskningsintervju*” hvordan en samtale kan danne grunnlag for forskning. Han beskriver blant annet “*det halvstrukturerte livsverden-intervjuet*” som blir definert som “*et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene.*” Å sette seg inn den enkelte elevs forutsetninger for å kunne tilrettelegge undervisningen på best mulig måte, vil være en av oppgavene en kritisk-konstruktiv lærer må prioritere. Her kan en også bruke Freires eksempel på bruk av “koblingstemaer”, - å velge tema ut i fra forutsetninger hos eleven slik at eleven har et kjent utgangspunkt inn til fagets innhold. En slik form for samtale som Kvale beskriver kan altså brukes i flere sammenhenger. Både i et

ordinært didaktisk ærend og i en eventuelt utviklings- og forskningssammenheng. Kvale skiller mellom *forskningsintervju* hvor målet er å innhente kunnskap og det han omtaler som et *terapeutisk intervju* hvor hensikten er å hjelpe et individ til å forandre seg. I forhold til en elevsamtale kan det være flere målsetninger med samtalen og ulike målsetninger kan også overlappe hverandre. Her vil det også være noe ulik vektlegging på innholdet i samtalen i forhold til om det er en *utviklingssamtale* og eller en *fagsamtale*.

I en hermeneutisk sammenheng vil fagsamtalen ha en avgjørende betydning for å bidra til utvikling i læringsprosessen. Både for læreren og eleven er en slik dialog viktig i mange faser gjennom en læringsprosess. I starten av læringsprosessen er det viktig for læreren å forstå elevens forforståelse av det som skal gjennomgås og tilegnes i faget. Det gir læreren en pekepinn på hva en skal ta utgangspunkt i når den første introduksjonen av nytt fagstoff presenteres. Underveis i læringsprosessen vil det være nødvendig å stille spørsmål *sammen* med eleven for å holde rett kurs og nødvendig framdrift i arbeidet. På slutten av en læringsprosess må læreren reflektere sammen med eleven når de mange delene skal settes sammen til ny kunnskap i et helhetlig bilde. En slik underveissamtale har både en dialektisk og en dialogisk form og funksjon hvor læreren får en utpreget veiledersrolle.

I en mer grunnleggende hermeneutisk filosofi er det i følge Gadamer viktig at begge deltakere har et ønske om å søke sannheten. Også Kvale refererer til Gadamer og Sokrates for å understreke hvor viktig det er å gå inn til en samtale med et åpent sinn og med et ekte ønske om å komme til en felles forståelse. Kvale viser hvordan Gadamer beskriver en ekte samtale på grunnlag av Platons dialoger: ¹⁶⁰ “ *En samtale er en prosess hvor to mennesker forsøker å forstå hverandre, godtar den andres synspunkter og forsøker å gå inn i den andre personen i en slik grad at han forstår, ikke den bestemte personen, men det han sier. Det som må forståes, er hvorvidt personens meninger er objektivt riktige eller ikke, slik at de kan komme til enighet om emnet.*”

Det vil altså være forskjeller på filosofiske og terapeutiske samtaler og samtaler hvor forskning er målsetningen. En elevsamtale kan ha ulik karakter alt etter som hvilket formål samtalen har, men kan i utgangspunktet også ha en funksjon som et forskningsintervju.

¹⁶⁰ Det kvalitative forskningsintervju s. 31

Hvordan gjennomføre fagsamtalen og hva kan vi i praksis få tid til?

Ut i fra de ulike og aktuelle retningslinjene nevnt tidligere og ut i fra en beskrivelse av framgangsmåten ved "Det kvalitative forskningsintervju" valgte jeg i skoleåret 2008/2009 ut aktuelle tema jeg mente burde danne grunnlag for en fagsamtale med elevene. Det viste seg at det var vanskelig å sammenfatte alle de ulike områdene som en faglærer etter retningslinjene burde ha tatt hensyn til i en fagsamtale. I utgangspunktet skal en slik fagsamtale minimum gjennomføres en gang pr. halvår. Utfordringen var å få gjennomgått alt som kunne være aktuelt i løpet av den tidsrammen en fagsamtale nødvendigvis må ha.

Dilemmaet som dukket opp var det store antallet aktuelle tema som jeg mente burde ha plass i samtalen. Hvordan skulle jeg ivareta en mest mulig åpen samtale med mulighet for å være spontan og gi plass til det som eleven umiddelbart hadde på hjertet, samtidig som jeg ønsket å ta med mest mulig av de formelle momentene jeg hadde hentet ut av læreplanverk og Opplæringslov. Hovedproblemet her er selvfølgelig å få nok *tid* til å gjennomføre alle samtalene.

For å få med mest mulig av viktige momenter, samtidig som muligheten for spontanitet ble ivaretatt, valgte jeg å utarbeide et digitalt skjema som elevene skulle gå i gjennom og fylle ut *før* fagsamtalen. På denne måten håpet jeg å ivareta både strukturen og innholdet i det jeg ønsket å få svar på, samtidig som eleven kunne gi uttrykk for det han/hun mente var viktig under selve fagsamtalen. Skjemaet ble utformet som et avkryssingsskjema samtidig som det var satt inn et kommentarfelt for elevenes egne kommentarer til de ulike temaene som var ført opp. Dette ble lagt ut på skolens læringsplattform Fronter. Rent teknisk var det ikke tilrettelagt for denne typen temaundersøkelse, men jeg tok i bruk et elektronisk skjemaoppsett som egentlig er laget for å utarbeide skriftlige prøver. De fleste elevene besvarte spørsmålene i skjemaet og noen elever skrev også inn sine kommentarer. Dette ble så grunnlaget og utgangspunktet for vår fagsamtale. Sammen gikk vi gjennom de ulike temaene og oppsummerte tilslutt samtalen i et avsluttende kommentarfelt i det digitale skjemaet. Ingen av fagsamtalene hadde kortere varighet enn ca. 25 minutter. De fleste lå på mellom 25 og 30 minutter. I den ene faggruppen (programfaget Politikk og menneskerettigheter) hvor det var 25 elever brukte jeg til sammen nesten 14 undervisningstimer for å gjennomføre alle samtalene. 14 undervisningstimer av et fag med

fem undervisningstimer pr. uke utgjør en stor del av undervisningstiden i faget. Nettopp tidsbruken i forhold til innhold og faglig utbytte av fagsamtalen blir et vesentlig spørsmål for å avgjøre hva som kan være den beste måten å gjennomføre den den lovpålagte fagsamtalen.

Etter at alle elevene hadde gjennomført fagsamtalen gjennomførte vi en evaluering av gjennomføringen ved en gruppesamtale. De fleste uttrykte at de hadde fått et bra utbytte av samtalen, men det største ankepunktet var at det ble for mange spørsmål og tema som skulle gjennomgås. Dette var de fleste enige om. Gjennom videre diskusjon og innspill ble det etter hvert enighet om at en slik type samtale kunne forbedres ved å beholde de viktigste hovedpunktene fra samtalen, men i tillegg var det behov for flere korte underveissamtaler med utgangspunkt i konkrete deler av undervisninga. Spesielt i sammenheng med prøver og innleveringer ønsket elevene en kortere fagsamtale med konkret faglig tilbakemelding.

Videre utvikling av fagsamtalen

I forhold til en hermeneutisk basert fagdidaktikk er den faglige dialogen med eleven viktig for utviklingen i læringsprosessen. Det er også avgjørende at fagsamtalen skjer fortløpende som en del av denne læringsprosessen gjennom hele året. I lys av dette kan en ikke basere seg på en enkelt fagsamtale en gang pr. halvår, men den lovpålagte fagsamtalen må spres gjennom hele perioden i form av flere, men kortere samtaler. Inneværende skoleår gjennomfører vi derfor en kort fagsamtale før eller etter hver formelle vurderingssituasjon. Det har også blitt presisert fra skoleeier at elevene skal ha en tilbakemelding og vurdering på både det skolearbeidet som er gjort og en melding i forhold til hvordan jobbe for å forbedre resultatene – en såkalt "*framovermelding*". I klasser med mange elever kan det i praksis ta noe tid med tilbakemelding etter f.eks. en muntlig presentasjon i faget, om en venter med å gjennomføre en slik fagsamtale etter at alle elevene er ferdige med sine presentasjoner. For å unngå at det går for lang tid mellom presentasjon og samtale, har elevene konkret kommet med forslag om å sette av tid til en slik kort samtale på slutten av hver undervisningsøkt. Det vil i praksis si at en må sette av

ca. 5 min. pr. elev som har en muntlig presentasjon, til en samtale på slutten undervisningsøkten. Konsekvensen er at en må legge opp undervisningen annerledes og utarbeide et opplegg som de andre elevene kan jobbe ut i fra mens fagsamtalene pågår. Dette krever et fleksibelt læringsmiljø hvor elevene i stor grad kan regulere egen arbeidssituasjon.

Så langt er konklusjonen på dette utviklingsområdet at en trenger både korte og konkrete samtaler og lengre samtaler med rom for refleksjon. Det er behov for både struktur og mer spontanitet i samtalene. I tillegg vil det være fruktbart å veksle mellom individuelle samtaler, gruppesamtaler og felles dialog og samtaler i plenum. Det didaktiske arbeidet blir å utarbeide en plan for disse dialogene spredt over et helt skoleår, og med vinkling og vektlegging av de ulike samtaleformene satt inn i en hermeneutisk utviklingsspirale.

Demokratisk deltakelse og global solidaritet

Fra læringsplakaten:

“Skolen og lærebedriften skal førebe elevene på å delta i demokratiske avgjerdsprosesser og stimulere til samfunnsengasjement både nasjonalt og internasjonalt. I opplæringa skal elevene utvikle kunnskap om demokratiske prinsipp og institusjonar. Skolen og lærebedriften skal leggje til rette for at elevene får erfaring med ulike former for deltaking og medverknad i demokratiske prosesser både i det daglege arbeidet og ved deltaking i representative organ.

Elevmedverknad inneber deltaking i avgjerder som gjeld læring, både for kvar einskild og for gruppa. I eit inkluderande læringsmiljø er elevmedverknad positivt for utviklinga av sosiale relasjonar og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringa. I arbeidet med faga er elevmedverknad med på å gjere elevene meir medvitne om eigne læringsprosesser, og det gir større innverknad på eiga læring.”

(FN-konvensjonen om barns rettar, artikkel 12 nr. 1, oppl.l. § 1-2 og § 9a og den generelle delen av læreplanverket)

Idegrunnlaget i både Freire og Klafki sitt læringssyn slutter opp om ideen om et deliberativt demokrati preget av engasjement og dialog. Både Klafki og Freire legger vekt på å utvikle selvbestemmelses- og solidaritetsevne. Et demokrati er avhengig av mennesker som tar ansvar og har evne for medbestemmelse. Her kommer Habermas' kommunikative

handlingsteori inn med positivt håp om at et demokratisk samfunn vil fungere basert på en åpen og fornuftig samfunnsdebatt hvor det gode argument og konsensus er bærebjelker. Freire og Habermas trekker begge fram den frigjørende funksjonen som ligger i demokratiske kommunikasjonsprosesser. Freires frigjøringsperspektiv og kamp for menneskeverd har et universelt budskap. Klafki understreker viktigheten av et globalt perspektiv i sin kritisk-konstruktive didaktikk.

Temaet demokratisk deltakelse og global solidaritet er aktuelt i alle fag, men spesielt viktig og aktuelt er det i samfunnsfagene. For å få dette inn i undervisningspraksisen må en legge vekt på samtale og dialog basert på demokratiske prinsipper. Dette må skje innenfor de rammene som faget har, det nytter ikke å be om flere timer for å drive med ekstra demokratiundervisning. Alle tema kan i utgangspunktet debatteres, alle saker kan vinkles forskjellig og argumenteres for og i mot. På denne måten kan all undervisning og alle anledninger benyttes for å bringe debatt og diskusjoner inn i det stoffet som skal gjennomgås. For størst mulig medbestemmelse og utvikling av kritisk sans bør elevene problematisere fagstoffet som gjennomgås. Dette kan for eksempel legges fram som et elevforedrag hvor det i etterkant åpnes for de gode argumentene for og i mot. Rollespill hvor elevene må gå inn i roller de privat nødvendigvis ikke er på linje med, gir god trening i å se en sak fra flere kanter og åpne for fornuftig argumentasjon. Også skriftlig drøfting av kildemateriale og generelt skriftlig drøfting av tema kan inngå i utvikling av demokratisk deltakelse. Alle tema kan brukes, men det er klart at enkelte tema vil være lettere å debattere enn andre. Vanskelig fagstoff er det naturlig å debattere når elevene har satt seg godt inn i faktastoffet, slik blir det en naturlig progresjon i læringsprosessen. Å bruke tid på å øve på dialogsituasjoner og roller i en samtalsituasjon vil gi mye igjen senere i læringsprosessen. Her kommer grunnleggende ferdigheter i lytte- og talerollen. Å øve på en god muntlig foredragsform, eller på det som må til for å takle en ordstyrerfunksjon, bidrar senere til større deltakelse i faglige diskusjoner.

Det største problemet en lærer har i denne sammenhengen er spørsmålet om hvordan en skal få all elevene til å delta i dialogen. En åpen og fri ramme får ofte som konsekvens at enkelte griper ordet og beholder det i store deler av ordskiftet. Mens mange elever ikke griper ordet i det hele tatt. Det vil derfor i de fleste tilfeller være nødvendig med en fase hvor en prøver å lage en struktur som kan fungere for en bestemt elevgruppe.

Grunnleggende debatteknikk er alltid på sin plass. Ut over dette må en vurdere hvilken metode som fungerer best avhengig av tema og elevgruppe. En ordstyrerfunksjon kan for eksempel gjerne gå på omgang mellom elevene. Det kan innføres begrensninger i taletiden. Det kan også settes opp en taleliste hvor alle må tegne seg i løpet av en ordskiftesekvens. At alle må ta ordet etter tur f.eks. ut i fra hvor de sitter i klasserommet er også en metode. Dette kan bli noe kunstig, men vi har forsøkt med bruk av "pass" eller andre enkle utsagn for å få lyd i samtlige. Fra barnehagen har vi også lånt metoden med å sende rundt en "talegjenstand", det vil si at den som får denne gjenstanden har ordet og bestemmer så hvem som står for tur å få ordet i neste omgang. Å veksle mellom samtale i mindre grupper og i plenum er en annen metode. Det viktige er at en finner en metode som får med alle elevene i en undervisningsgruppe. For noen elever kan det være motiverende å få en evaluering eller vurdering av en muntlig prestasjon på slutten av en undervisningsøkt.

Global solidaritet er blitt viktigere enn noen gang. I dag er det blitt svært tydelig at verden henger sammen i en helhet. Om det skjer noe på den andre siden av jordkloden vil vi likevel kunne bli berørt. Demokratiet og solidaritetsevnen stopper ikke ved landegrensene. Når vi i dag snakker om samfunnsansvar og engasjement både i faglig sammenheng og rent generelt, må vi se dette i en global sammenheng. Når vi ser hvilke globale problem verden står overfor, og når vi ser hvordan disse problemene henger sammen, blir det bare mer og mer tydelig at dette angår oss alle. De generasjoner som vokser opp i dag får en stadig mindre verden å forholde seg til, og må kunne orientere seg og engasjere seg i et globalt samfunn. Klafki mener vi må begynne tidlig å jobbe med denne type holdningsspørsmål og bidra til en *internasjonal problembewissthet*¹⁶¹ hos unge. De valgte pedagogiske og didaktiske teoriene i oppgaven peker på et ansvar som går utover den enkelte elev og utover det enkelte samfunn innenfor bestemte landegrenser. Pedagogikken og didaktikken som er tatt inn i oppgaven er universell og omfavner et felles etisk ansvar for et globalt rettferdig og demokratisk verdenssamfunn. Vi bør derfor peke på et Norge som er i en særstilling til å kunne ta på seg et slikt engasjement og ansvar. Hvis noe enkelttema bør vektlegges innenfor egen undervisningspraksis må det være global solidaritet. I dette kan det ligge flere utfordringer. Peker læreplanene i tilstrekkelig grad mot dette målet? Er internasjonalt ansvar viktigere enn nasjonalt eller lokalt ansvar? Som ung nasjon har nasjonsbygging vært

¹⁶¹ *Dannelsesteori og didaktikk*, s. 100

et hovedtema i norsk skole gjennom tiår. Å gå fra en nasjonal solidaritet til en global solidaritet kan derfor være en bevissthetsmessig overgang. Dette vil derfor være like mye et holdningsmål som et kunnskapsmål. De samme prinsipper som tidligere gjaldt for å underbygge demokratisk deltakelse og engasjement i eget land, må utvides for å favne en global bevissthet. Demokratisk deltakelse og kritisk engasjement må sees i sammenheng med en global solidaritet.

Eksemplarisk undervisning og koblingstema

Både Freire og Klafki understreker at det er viktig å innrette undervisninga slik at elevene kan forstå innholdet ut i fra en virkelighet de kjenner fra før. Freire mener læreren må sette seg inn i elevenes situasjon og bakgrunn for å finne temaer som undervisningen kan ta utgangspunkt i, tema som vil gi mest mulig mening og forståelse for elevene. I motsatt fall kan undervisninga føre til fremmedgjøring. Slike meningsfylte tema beskriver Freire som *koblingstemaer*¹⁶². Klafki trekker fram *eksemplarisk undervisning*¹⁶³ som viktig for at eleven skal utvikle en sjølstendig måte å arbeide med fag på. Dette innebærer en tilrettelegging av fagstoffet for å skape en forbindelse mellom faginnhold og elev, denne forbindelsen beskrives som en *dobbel åpning*. Tanken er at eleven gjennom å arbeide med utvalgte eksempler, både lærer noe konkret i faget, samtidig som en oppnår en allmenn læringskompetanse som kan overføres til andre fag. Både Klafki og Freire ønsker å bidra til sjølstendighet og allmenndannelse i et bredt perspektiv. En helhetlig handlingskompetanse som innebærer et moralsk og politisk ansvar.

Første bud i en undervisningspraksis blir da å sette seg inn i elevenes livsverden. Utover generell kunnskap om ungdomskulturen, kan elevsamtalene i starten av skoleåret brukes til å bli mer kjent med elevenes bakgrunn og forutsetninger. Ut i fra mål i den aktuelle læreplanen må en lete etter disse *koblingstemaene* som kan knytte elev og faglig innhold sammen. En metode som jeg har erfart fungerer godt i denne sammenhengen er en felles gjennomgang i starten av et nytt tema om hva elevene kan og hva de forbinder med det aktuelle temaet. Gjerne med tankekart på tavla. Etter en slik idemyldring dukker det gjerne

¹⁶² De undertryktes pedagogikk, Freire, s. 107

¹⁶³ Dannelsesteori og didaktikk, s. 165-179

opp aktuelle eksempel som det kan jobbes videre ut i fra. Å la elevene sjøl komme med assosiasjoner og eksempel gjør at en lettere finner disse *koblingstemaene*.

Problemrettet undervisning

Klafki anbefaler å ta i bruk et spekter av undervisningsformer, han beskriver fire klart forskjellige grunnformer: Prosjektarbeid, innføringskurs, temaundervisning og innlæring. Freire derimot trekker fram problemrettet undervisning som den ideelle i forhold til "*en humanistisk og frigjørende praksis*"¹⁶⁴. Det viktige for Friere er at elevene blir sett på som likeverdige deltakere og som "*kritiske med-undersøkere i dialog med læreren*"¹⁶⁵.

Både ut i fra praktisk undervisningserfaring og ut i fra hvilke fag jeg har undervist i, har prosjektmetoden passe godt inn som en universell og tverrfaglig undervisningsmetode. Metoden har vist seg fleksibel og med mulighet for å nå mange ulike mål for undervisningen samtidig. I en tid hvor skolen og læreren har fått stadig flere arbeidsoppgaver, og hvor det ofte kan se ut til at målsetninger kan være innbyrdes motstridende, har det vært vanskelig å få øye på andre undervisningsmetoder som har klart seg bedre. Det er en viktig forutsetning for at en skal lykkes med prosjektmetoden er at både lærer og elever må ha en grunnleggende og god forståelse av hvordan metoden fungerer. Et av de viktigste trekkene ved Reform -94 var nettopp innføringen av prosjektarbeid som metode i alle fag, og da gjerne som en tverrfaglig metode.

Prosjektarbeid som en integrert kritisk-konstruktiv undervisningsmetode

De viktigste didaktiske temaene jeg har trukket ut fra aktuell teori og læringsmål og som jeg har ønsket å trekke sterkere inn i egen undervisningspraksis har så langt vært *dialogen* i ulike former, *demokratisk deltakelse* og *global solidaritet* og bruk av *eksemplarisk undervisning/koblingstema*. Samtidig har jeg basert oppgave og utvikling av

¹⁶⁴ De undertryktes pedagogikk, s. 70

¹⁶⁵ De undertryktes pedagogikk, s. 64

undervisningspraksis på *hermeneutikken* som et teoretisk hovedgrunnlag. Når jeg ønsker å integrere alle disse elementene i en felles undervisningsmetode ser jeg prosjektmetoden som den mest formålstjenlige. Hvor godt vil prosjektarbeid som undervisningsmetode støtte opp under teorien om den hermeneutiske utviklingsspiral og i forhold til en kritisk-konstruktiv didaktikk? Dette vil jeg prøve å belyse i de følgende avsnitt.

En diskreditert og undervurdert metode i videregående skole?

Et av de største problemene med Reform -94 var at mange lærere i den videregående skolen ikke hadde mye erfaring eller kunnskap om undervisningsmåten. En av grunnene kan være et gjennomgående høyt aldersgjennomsnitt blant lærere i den videregående skolen, og at mange eldre lærere i 1994 var vant til og foretrakk den tradisjonelle tavleundervisninga. Da reformen bare i liten grad ble fulgt opp av opplæring i metoden og heller ikke begrunnelse for bruk av metoden, ble det i virkeligheten få lærere som gikk inn for å implementere metoden som en viktig del av undervisningspraksisen. Tvert i mot ble det mobilisert en kraftig motstand mot denne "motetrenden" som en del valgte å se prosjektmetoden som. I debatten som gikk var det sjelden å se argument mot undervisningsformen fra de lærerne som hadde satt seg godt inn i metoden og som faktisk hadde tatt den i bruk. De sterkeste meningene kom som regel fra de som ikke hadde gjort noe reelt forsøk på å ta i bruk metoden. At reformen var en "top-bottom"-reform gjorde saken heller ikke bedre da mange følte at arbeidsformen var noe som de fikk tredd ned over hodet. Uansett førte mye støy og motstand fra en del av lærerstanden til at kravet til bruk av metoden ble tonet ned etter hvert og er i dag erstattet med større metodefrihet i Kunnskapsløftet.

Hva er prosjektarbeid?

Prosjekt i dagens skole har fått mange benevnelser: prosjektundervisning, prosjekt, prosjektorientert undervisning, problemorientert undervisning, prosjektrelatert undervisning. I Reform 94 brukes *prosjekt og prosjektarbeid*, og følgende definisjon legges til grunn:

“Prosjektarbeid definerer vi som et pedagogisk arbeidsmønster hvor elever eller studenter - i samarbeid med lærere og/eller andre - utforsker og behandler ett eller flere problemer i sammenheng med de samfunnsforhold og den virkelighet de(t) forekommer i. Dette innebærer at arbeidet skal gi stadig sterkere opplevelse, dypere erkjennelse og økt perspektiv, at problemene angripes og belyses fra forskjellige synsvinkler uavhengig av tradisjonelle faggrensener, og at valg av teorier, metoder og redskaper styres ut fra de valgte problemer.”¹⁶⁶

- arbeidsprosessen krever innhenting, bearbeiding og vurdering av informasjon
- prosessen innbyr til forskjellige arbeidsmåter og uttrykksformer
- det kan ha lokal tilknytning
- det er tidsavgrenset
- det resulterer i et produkt som kan vises eller formidles til andre
- det vurderes i fellesskap av lærere og elever

Et prosjektarbeids ulike faser beskrevet i metodisk veiledning:

1. **Forberedelsesfasen;** innføring i metoden, valg av tema, idemyldring, kartlegging av rammefaktorer og mulig presentasjonsform
2. **Planleggingsfasen;** a) Emnevalg/målformulering; ny idemyldring, læringsmål, b) Problemformulering; problemstilling som spørsmål/påstand, konkret, relevant, etisk, gjennomførbar, produktbeskrivelse, c) Organisering; tid, fordeling av arbeidsoppgaver, loggskrivning
3. **Gjennomføringsfasen;** a) Informasjonsinnhenting og bearbeiding, b) Produktframstilling
4. **Oppfølgingsfasen;** Vurdering, evaluering

Lærerrollen vil preges av en veilederfunksjon og det vil være behov for samarbeid mellom lærere i fordeling av prosjektlederansvar. Laila Aase argumenterer for å unngå det *instrumentelle mistak* i forhold til lærerrollen i prosjektarbeidet; *“Når lærerne i så stor grad forholder seg praktisk og teknisk til prosjektarbeidet, taper de muligheten til å vurdere sine egne mål*

¹⁶⁶ Fra *Metodisk veiledning i prosjektarbeid, 1994*

og begrunnelser, de taper også muligheten til å utvikle en dynamisk og utforskende side ved sin egen lærerrolle".¹⁶⁷

I veiledningen vektlegges et samarbeidende fellesskap mellom elev og lærer. Elevens valg av problemstilling og argumentasjon må respekteres av læreren. Belysning av tema bør ha en kritisk innstilling. Prosjektet må gjerne ha en tverrfaglig karakter hvor det legges vekt på prosess og hvor vurderingsarbeidet gjøres i et lærende fellesskap.

Hvilket pedagogisk grunnsyn kan prosjektarbeid plasseres under?

John Dewey og William H. Kilpatrick blir gjerne nevnt som foregangsmenn for prosjektarbeid som arbeidsform¹⁶⁸. Begge arbeidet for en pedagogikk hvor læring gjennom erfaring var sentralt. Dewey er kjent for sitt "learning by doing" mens Kilpatrick i 1918 skrev artikkelen "The project Method"¹⁶⁹. Begge kan stå som representanter for reformpedagogikken fra første del av forrige århundre. Ut i fra beskrivelsen av prosjektarbeid i den metodiske veiledningen med vekt på deltakerstyring, gruppearbeid og læringsprosess kan arbeidsmetoden plasseres i en progressiv tradisjon i nordisk sammenheng. Metoden har en organisering som betinger et lærende og demokratisk fellesskap mellom elever og lærere. Mål som holdninger og verdier, evne til kommunikasjon, evne til samarbeid, kreativitet og sosial kompetanse blir i den metodiske veiledninga trukket fram mål som kan nås ved bruk av metoden.

Den hermeneutiske spiral

Ser en *bak* organiseringa og på den individuelle og kognitive læringsprosessen i metoden kan en oppdage en *dialektisk* dynamikk og en grunnleggende oppbygning gjennom refleksjonsfaser med spørsmål og svar. En kan også se en sirkulær prosess som via ulike vinklinger, veksling mellom tekst og kontekst og mellom data og teori, får mange likhetstrekk med den *hermeneutiske spiralen*.

¹⁶⁷ *Prosjektarbeidets fortid og fremtid*, Knudsen (red.), s. 143

¹⁶⁸ *Prosjektarbeidets fortid og fremtid*, Knudsen (red.), s. 18

¹⁶⁹ *Prosjektarbeidets fortid og fremtid*, Knudsen (red.), s. 96

Hvilken vitenskapelig teori kan prosjektarbeidet knyttes til?

Innenfor de naturvitenskapelige skolefagene er prosjektarbeidet som metode tatt i bruk som en hypotetisk-deduktiv metode i grunnskolen. Om "Nysgjerrigpermetoden" sies det: "Nysgjerrigpers arbeidsmetode er en forenklet variant av den hypotetisk-deduktive metode. Elevene setter opp mulige forklaringer om årsaken til et problem og samler opplysninger som de stiller opp mot hypotesene. Når opplysningene er grundig diskutert og vurdert, skal elevene trekke konklusjoner om hva som kan være årsaken til fenomenet de har observert." Ut i fra dette vil en derfor tro at prosjektarbeid som metode vil være en naturvitenskapelig metode og dermed høre inn under en positivistisk vitenskapskultur. Av beskrivelsen av prosjektarbeid fra metodisk veiledning ser en samtidig at prosjektarbeid også vil passe inn i en hermeneutisk spiral og som en del av den hermeneutiske vitenskapskulturen.

Prosjektarbeid – den gyldne middelvei. Ideell i en allmenn didaktisk metode.

Om en ser bort fra de ytre trekkene og de detaljerte, og for mange, rigide kravene som stilles til prosjektarbeid som undervisningsmetode i skolen, men ser på grunnstrukturen, er prosjektarbeid en fleksibel metode som kan anvendes i mange faglige sammenhenger. Som nevnt tidligere i oppgaven ligger en hypotetisk-deduktiv metode nære den hermeneutiske metoden i prosessen mot å finne et svar på en problemstilling. Naturvitenskapen og samfunnsvitenskapen har litt ulike utgangspunkt hvor naturfaget er opptatt av å komme fram til om hypotesen er sann, mens for samfunnsfaget er forståelse av en sosial virkelighet det vesentlige. Prosjektarbeid som metode kan anvendes til begge formålene.

Læringsprosessen i et prosjektarbeid går gjennom de ulike fasene fra spørsmål via refleksjon til konklusjon og nye problemstillinger. Ser en på denne læringsprosessen som en sirkulær framfor en lineær prosess, er det lettere å se at en kan anvende deler av prosessen i en kortere undervisningssekvens. Prosjektarbeid som metode kan derfor bli svært fleksibel både fordi en kan bevege seg mellom teori og praksis i en ønsket rekkefølge og fordi en kan vektlegge ulike faser i prosjektarbeidet og læringsprosessen og dermed nå ulike læringsmål. Metoden rommer muligheter for både abduksjon og triangulering. At du kan trekke inn flere ulike mål i en og samme læringsprosess gjør metoden godt egnet i forhold til å utvikle en praksis i tråd med Klafki's kategoriale dannelsesideal.

Jeg tror dessverre at mange lærere har blitt skremt av den lange og omfattende listen med kriterier som fulgte med når prosjektarbeid ble introdusert som arbeidsform. Et prosjektarbeid *må* ikke være tverrfaglig hver gang. Elevene *må* heller ikke jobbe i en gruppe. En problemstilling *kan* utarbeides av læreren. En *kan* gjennomføre et prosjektarbeid i løpet av en kort undervisningsøkt. En *må* ikke bruke mye tid på å evaluere læringsprosessen ved hver korsvei. En kan diskutere om det er riktig å plukke fra hverandre en undervisningsmetode på denne måten, for så å sette sammen delene på den måten som passer formålet best. Er det da fortsatt en prosjektmetode. Jeg har valgt å fortsatt bruke betegnelsen fordi jeg mener det er mulig å følge intensjonen med metoden, men hvor de ulike elementene vektlegges ulikt og til forskjellig tidspunkt og over en lengre undervisningsperiode.

For å utvikle prosjektmetoden videre i et kritisk-konstruktivt lys og i tråd med Freires frigjøringspedagogikk, står *demokratisk deltakelse* og *dialogen* sentralt og kan trekkes inn og vektlegges spesielt som en del av læringsprosessen i metoden. I forhold til demokratisk deltakelse vil gruppe- og samarbeidsprosessene være et grunnleggende redskap. I forhold til dialogen mellom elev – lærer og mellom elevene vil arbeidet med å utarbeide gode problemstillinger være essensielt både i Freires problemorienterte undervisning og i forhold til den "Sokratiske metode", spesielt i den innledende fasen i et prosjektarbeid. For å få fram ny erkjennelse og gode problemstillinger rokket Sokrates ved forutinntatte meninger og fordommer ved å stille spørsmål som i første omgang bidro til forvirring¹⁷⁰. Når studentene ikke lenger var bundet av vedtatte sannheter, åpnet det opp for større innsikt gjennom sjølstendig refleksjon og argumentasjon. En slik pedagogisk framgangsmåte er fruktbar i prosjektmetoden både i faglig, metodisk og i en sosial læringssammenheng. Også Gadamer så verdien og potensialet ved det gode spørsmål. "Vi gjør ingen erfaring uten å spørre aktivt", "Å forstå det problematiske betyr alltid å spørre" og "Den som vil tenke, må stille seg selv et spørsmål" skriver Gadamer¹⁷¹. Alle som har prøvd vet hvor vanskelig det er å utarbeide gode problemstillinger. Når du endelig har kommet fram til det du mener er den beste problemstillingen, har du allerede løst en stor del av oppgaven. Gadamer viser til at opprinnelsen for samtalen og dialogen er det dialektiske forholdet mellom spørsmål og

¹⁷⁰ *Sannhet og metode*, s. 406

¹⁷¹ *Sannhet og metode*, s.403, 416

svar¹⁷². I dette ligger også den grunnleggende likheten mellom prosjektarbeidet og den hermeneutiske spiral. I starten av et skoleår kan det derfor settes av tid til å jobbe med hvordan å utvikle gode problemstillinger. Gjerne i form av en skriveprosess hvor eleven utarbeider flere utkast som de får tilbakemelding på, både av lærer og av medelever. I innledningsfaser til prosjekt eller drøftingsoppgaver, kan det gjennomføres lignende runder med problemstillingene. Dette kan gjøres muntlig eller skriftlig, og gjerne i dialog med både lærer og medelever. Det kan også gis konkret og formell vurdering på hvordan problemstillingen er formulert.

Hvordan imøtekomme Klafkis ønske om å ta i bruk alle de fire grunnleggende undervisningsformene? Blir prosjektmetoden for utilstrekkelig? Dette kommer an på hvor begrenset definisjon en legger på prosjektmetoden, eventuelt om metoden kan kombineres eller integreres med andre undervisningsformer. Om en ser nærmere på de ulike fasene i et prosjektarbeid; forberedelse, planlegging, gjennomføring og oppfølging, og ikke følger den metodiske veiledningen for prosjektarbeid for slavisk, er det mulig å legge inn ulike arbeidsmåter underveis i et prosjekt som går over noe tid. Det er mulig for både lærer og elever til å gå inn og ut av forskjellige roller og arbeidsoppgaver underveis i prosessen. Det som er viktig er at alle trådene i læringsarbeidet samles opp til slutt i læringsprosessen. Det kreves at elevene kjenner det grunnleggende i prosjektmetoden og at læreren har erfaring og innsikt i koblingspunktene mot ulike andre undervisningsformer underveis. Prosjektmetoden kan slik fungere som det sentrale navet i lengre undervisningsperiode.

Noen aktuelle rammevilkår for et utviklingsarbeid

Når du som lærer ønsker å videreutvikle egen undervisningspraksis er det mange faktorer du må forholde deg til. Sjøl om du som en reflektert og profesjonell praktiker i utgangspunktet beveger deg innenfor rammen av eget fag og klasserom og ser på utviklingen av egen praksis som en del av en personlig utviklingsprosess, må du forholde deg til et mangfoldig og komplisert system og mange ulike aktører. Oppgaven som den reflekterende praktiker kan bli tung om praksisen innebærer, som Schön uttrykker det; *“å stå i en konflikt som handler*

¹⁷² *Sannhet og metode*, s. 418

om verdier, mål, formål og interesser”¹⁷³ i forhold til egen organisasjon. En reflekterende praktiker er derfor avhengig av å stå i en dialog med kollegaer og ledelse ved egen skole om en felles utvikling, og en må avklare felles verdier, mål, formål og interesser.

Rent praktisk vil det gå på organisering av skolehverdagen, fordeling av ressurser og arbeidsoppgaver, årsplanlegging, legging av timeplan, bruk av fellestid, tolkning av nasjonalt og lokalt regelverk, valg av kulturelle og sosiale mål, satsningsområder, skolens tilknytning til eksterne aktører m.m.

For å oppnå en felles retning i utviklingsarbeidet er en avhengig av felles møteplasser hvor en demokratisk og åpen dialog kan foregå, i tråd med den *kommunikative handlingsteori*. Det finnes eksempler på skoler som er preget av både “nyføydalisme” og “balkanisering”¹⁷⁴. Derfor er en felles utvikling avhengig av åpne fellesrom på flere nivå og på ulike områder. Dette vil jeg komme inn på i slutten av neste del.

DEL 5.1 REFLEKSJON OVER SKOLEN SOM LÆRENDE ORGANISASJON

Fra læringsplakaten:

“Skolen og lærebedrifta skal vere lærande organisasjonar og leggje til rette for at lærarane kan lære av kvarandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa. Lærarar og instruktørar skal også kunne oppdatere og fornye den faglege og pedagogiske kompetansen sin, blant anna gjennom kompetanseutvikling, medrekna deltaking i utviklingsarbeid.”

(Oppl.l. kap. 10)

Gjennom opplæringsloven gis det en klar instruks om skolens oppgaver som lærende organisasjon. I det følgende vil jeg trekke fram noen erfaringer fra lokalt FoU-arbeid. Både erfaringer på individuell basis og i samarbeid med andre lærere.

¹⁷³ Den reflekterende praktiker, Schön, s. 25

¹⁷⁴ Lærers verden, s. 389-390

Erfaringer med lokalt FoU-arbeid

Kollegaveiledning

Etter initiativ fra skoleeier ble alle lærere i den videregående skolen i Sør-Trøndelag fylkeskommune kurset i kollegaveiledning i årene 1996-97. I dag, mange år etter, trekkes fremdeles dette kurset fram som et av få etterutdanningskurs som har bidratt merkbart positivt til å utvikle undervisningspraksisen. Kanskje var det den grundige og detaljerte innføringen av metoden ved et intensivt kursopphold i oppstartsfasen. Kanskje var det muligheten for å treffe kollegaer på tvers av skolekulturer og faggrenser, men likevel med felles didaktiske tema og allmenne pedagogiske spørsmålstillinger. Tilbake på egen skole jobbet vi videre gjennom skoleåret i kollegaveiledningsgrupper, fremdeles på tvers av fag og studieretninger. Gjennom gjensidig observasjonsarbeid og veiledningssamtaler opplevde vi en interessant og fruktbar utveksling av pedagogiske metoder og ideer. Dette var et pålagt etterutdanningskurs for alle lærere. Pålagte kurs blir ikke alltid like godt mottatt, men dette kurset ble av de fleste ansett som et nyttig kurs. Det kan tyde på at temaet og metodikken traff et behov blant lærerne. Et tverrfaglig didaktisk samarbeid på egen skole med utgangspunkt i praksisnære problemstillinger for å utvikle egen undervisningspraksis. Jeg mener dette ligger nært den type aksjonslæring som Carr og Kemmis benevner som frigjørende aksjonsforskning.

Sjøl om skolen formelt ikke videreførte kollegaveiledningsmetodikken som en del av skolens utviklingsarbeid, har likevel prinsippene bak metodikken vært brukt bl.a. innenfor faglige teamsamarbeid. For at kollegaveiledning skal tas i bruk på en mer strukturert måte over tid, må dette legges bedre til rette organisasjonsmessig. Da kommer bl.a. faktorer som timeplan og bruk av arbeidstid inn.

Forsøksarbeid med nye muntlige eksamensformer i R-94

Med et utvidet kunnskapssyn og med bl.a. vektlegging av prosjektarbeid som arbeidsform i undervisningen, ble det nødvendig å se på eksamensformen med nye øyne. Som kjent er eksamenskravene i mange sammenhenger svært styrende for hva som skjer i undervisningen gjennom skoleåret. Sammen med lærebok og lærerens kunnskapssyn, er eksamen også

omtalt som *den skjulte læreplan*. For at det utvidede kunnskapssynet skulle få fotfeste var det viktig å gjøre noe med en eksamensform som i hovedsak vektla reproduksjon av fagpensum. Å utvikle en eksamensform som skal inkludere flest mulig kompetansemål, samtidig som det skal være håndterbart for den enkelte sensor å vurdere måloppnåelse av, viste seg i mange tilfeller å være en krevende oppgave.

Med støtte og finansiering fra Eksamenssekretariatet ble det igangsatt et forsøksarbeid med nye muntlige eksamensformer. En prosjektgruppe bestående av lærere i den videregående skolen i Bergensområdet med Johnny Tobiassen som prosjektleder gjennomførte forsøksarbeidet.

Prosjektmodellen og Troikamodellen som ble til DELTA-modellen

I hovedsak var det to modeller som ble prøvd ut av Tobiassen-utvalget: *Prosjektmodellen* med lang forberedelsestid og *Troikamodellen* med en gruppe på tre elever. At de ble prøvd ut i fagene historie, 2SK og i religion og etikk, gjorde det ekstra aktuelt i forhold til eget arbeid i samfunnsfagene. Begge modellene ble godt mottatt av elever og lærere og viste seg å fungere godt i praksis under utprøvningsfasen. Både lang forberedelsestid og arbeid i gruppe ble anbefalt av prosjektgruppa og av Eksamenssekretariatet.

Ut i fra dette forsøksarbeidet utviklet jeg lokalt en eksamensform som både baserte seg på en gruppe på tre elever og som samtidig innebar en 48-timers prosjektprosess i forkant. Denne eksamensformen benyttet jeg konsekvent i mange år i fag som historie, norsk og religion og etikk med gode tilbakemeldinger fra elever og sensorer. Elevene opplevde i større grad eksamen som en læringsprosess og mange sensorer likte åpenbart å få en mer aktiv rolle som samtaledeltakere framfor den tradisjonelt passive observatørrollen på diskre avstand. Fylkeskommunen valgte etter hvert en prosjektmodell som den obligatoriske eksamensformen for samtlige videregående skoler, og det ble fra skoleeier oppmuntret til å fortsette med utviklingsarbeid den gangen. I dag har det utviklet seg en helt annen holdning til eksamen. Til tross for at fylkeskommunen lenge fortsatte med en prosjektmodell som hovedmodell, har det etter innføringen av Kunnskapsløftet blitt mye mer vekt på faktakunnskap framfor prosesskompetanse.

Som nevnt tidligere er det en helhetlig kompetanse som skal prøves ved en eksamen og eksamenssituasjonen skal legge til rette for en konkret og kompleks aktivitet med varierende utfordringer, hvor eleven skal kunne ta i bruk ulike kunnskaper og ferdigheter i en læringsprosess.

Ser en på den generelle delen av læreplanen og i prinsippene for opplæringa er det ikke vanskelig å finne argumenter for bruk av en prosjektbasert gruppeeksamen. Også når en går til det enkelte eksamensfaget er det i de aller fleste tilfeller lett å finne både kompetansemål og grunnleggende ferdigheter som skal inngå som en del av kompetansen i faget som vanskelig kan vurderes i en annen og mer tradisjonell eksamensform.

Ut fra intensjonene i læreplanverket for den videregående skolen, vil jeg påstå at en prosjektbasert gruppeeksamen uten tvil er den eksamensformen som kommer nærmest målsetningen om å vurdere en helhetlig kompetanse i de fleste fag. Men sjøl om Opplæringslov, skoleeier og regelverk åpner for å ta i bruk eksamensformen, blir det i praksis for tungvint når det er en enkeltstående faglærer på en skole som ønsker å gjennomføre en slik alternativ eksamensform i sitt fag. Når både elever, kollegaer, administrasjon, skoleeier og sensor har liten kjennskap til og kanskje heller ikke interesse for eksamensformen, blir det i lengden slik at en gir opp denne type utviklingsarbeid. Ut i fra det som skjer i den videregående skolen slik jeg kjenner det i dag, er det mye som tyder på at eksamensformen er på vei tilbake til den tradisjonelt reproduserende typen fakta-eksamen om vi hadde tidligere. Dette innebærer mindre vekt på læringsprosess og samarbeid, kortere forberedelsestid, mindre bruk av hjelpemidler, mindre vekt på elevens egen forberedelse og arbeid og mer basert på hva sensor ser på som sentralt i det valgte temaet. Det som i utgangspunktet var en prosjekteksamen hvor eleven ut i fra et valgt tema og problemstilling, gjennomførte et sjølstendig arbeid gjennom 48 timer, for så å legge fram resultatet i en eksamenssituasjon, er i dag redusert til et kort innledningsforedrag som sensor gjerne får beskjed om ikke skal telle med i vurderingen, hvor eleven deretter kan eksamineres ut i fra sensors syn på hva som er relevant i forhold til tema. Denne eksamensformen har fått navnet *foredragsmodellen* og har etter min mening havnet langt unna det som opprinnelig lå til grunn for å innføre prosjektarbeid ved eksamen. I tillegg er det utarbeidet en eksamensform som har fått betegnelsen *oppgavemodellen*. Denne er spesielt ønsket av realfagene som lenge hadde de største problemene med prosjektmodellen. Bortsett fra noe

lengre forberedelse (1 time), er dette i praksis samme eksamensmodell som var vanlig før Reform -94. Hva som er den viktigste årsaken til en slik holdningsendring til eksamen, er vanskelig å si. Eksamensformen speiler gjerne det rådende pedagogiske grunnsynet. Mye tyder på at prosjektarbeid som arbeidsform allerede kom i miskreditt ved innføringen av Reform -94 da mange lærere ikke likte å bli pålagt en bestemt arbeidsform. Dette førte til at mange lærere aldri gjorde et helhjertet forsøk på å innarbeide prosjektformen som en del av sin undervisningspraksis. Dette har igjen ført til usikkerhet rundt vurderingsarbeidet og hvilke vurderingskriterier som skal anvendes ved prosjektarbeid, noe som er en vesentlig faktor i forhold til en eksamenssituasjon. Også i dag trekker mange lærere fram det som kan være negativt med å bruke prosjekt som grunnlag for en eksamenssituasjon, framfor å se alle de positive faktorene. At endret syn på eksamen henger sammen med et endret syn på kunnskap, læring og elev og at dette kan sees i sammenheng med innføringen av Kunnskapsløftet, mener jeg er sannsynliggjort. Å drive med lokalt utviklingsarbeid med alternative eksamensformer basert i et konstruktivistisk eller et sosiokulturelt grunnsyn, er for tiden å gå mot strømmen og føles som et Sisyfosarbeid.

Tverrfaglige prosjekt

I tråd med Klafkis anbefaling om at skolene bør utvikle felles og tverrfaglige temaområder for å bidra til elevenes allmenndannelse, utviklet skolen jeg arbeidet ved når Reform -94 ble innført, felles prosjektuke for hele skolen og alle studieretninger. Jeg tror ingen på skolen den gang hadde hørt om Klafkis teorier om kategorial dannelse eller hans anbefalinger for skoleverket, det ble i hvert fall ikke nevnt. Dette var mer i forhold til å innføre og utvikle prosjektmetoden som en tverrfaglig undervisningsform, men også som et viktig virkemiddel for å utvikle et lærende fellesskap både mellom elever, mellom elever og lærere og ikke minst i forhold til et lærende fellesskap mellom lærerne. Det var den gang ganske stor ulikhet i læringskulturene på de ulike studieretningene. I lys av Klafki sine ideer om en allsidig og helhetlig dannelse virker vårt opplegg den gang som helt eksemplarisk og i tråd Klafkis intensjoner. Initiativet til denne prosjektuka kom fra en liten gruppe lærere som hver på sin kant begynte å få noe erfaring med prosjekt som arbeidsform, men som så et potensiale ved å bruke den tverrfaglig og i sammenheng med å utvikle læringsmiljøet på

skolen. Etter et forsøksprosjekt innenfor en studieretning, utarbeidet vi og foreslo et felles prosjekt for hele skolen.

Hovedtemaene som ble valgt ut var *miljø, internasjonalisering og etikk*. Sentralt var det utarbeidet metodiske veiledninger om disse temaene som gjorde at vi hadde et greit felles dokument å jobbe ut i fra. De første årene var alle studieretninger og elever på alle trinn med, og prosjektgruppene ble satt sammen på tvers av dette. En fast uke på høsten ble valgt ut, og i ukene forut ble forberedelsesfasen med idemyldring, valg av undertema og gruppe gjennomført. Etter noen år fikk yrkesfagene en praksisperiode lagt til høsten, slik at prosjektuka etter hvert bare omfattet elevene fra allmennfaglig studieretning. De første årene var det mange lærere som med entusiasme bidro med stort pedagogisk engasjement og prosjektuka utviklet seg år for år både faglig og pedagogisk. Lærere fra ulike studieretninger samarbeidet og læringskulturen ved skolen fikk et mer felles preg. Prosjektuka bidro også til en positiv utvikling for læringsmiljøet blant elevene. Det virket som om intensiteten og dynamikken i læringsprosessene i løpet av denne uka om høsten, gjorde noe med skolen og alle som deltok.

I dag er den tverrfaglige prosjektuka avviklet og har vært det i noen år. Den entusiasmen og det engasjementet som var i oppstarten og i de første årene visnet langsomt hen. De få kritiske røstene som i starten ble overdøvd av et positivt flertall ble etter hvert tydeligere og ble i mindre grad motsagt. Tilslutt hadde prosjektuka mer preg av å være et pliktløp, framfor å være et utviklingsarbeid drevet fram fellesskapet. Et slikt tverrfaglig prosjektarbeid er umulig å gjennomføre uten en positiv innstilling fra alle deltakende lærere. Det som i utgangspunktet var en positiv pedagogisk dialog, utviklet seg etter hvert til en diskusjon om læringsmål ut i fra ulike interesser. Det tverrfaglige prosjektarbeidet fungerte ikke lenger som et felles utviklingsarbeid og ble derfor skrinlagt.

Timeplanendring

De fleste som har jobbet i skolen vet hvor styrende timeplanen er for alt pedagogisk arbeid. I forbindelse med ønske om å endre undervisningsform kom det fram et behov fra enkelte faglærere om å legge om 45-minuttersøktene, som da lå enkeltvis på timeplanen, til å bli

mer sammenhengende undervisningsøkter innenfor det aktuelle faget. I stedet for å ha et to- eller tretimersfag spredt på to-tre ulike tidspunkt gjennom uka, ønsket vi en sammenhengende økt i faget. Problemet var da at hele timeplanen måtte legges om, og dermed ville det også få konsekvenser for alle andre. Så lenge *noen* ikke ønsket endring, ble det heller ingen endring.

Idealistene ga ikke opp og fikk mast seg til en forsøksperiode med endret timeplan. Denne ble utarbeidet på bakgrunn av hva idealistene ønsket seg og på bakgrunn av en spørreundersøkelse i forkant hvor alle elever og lærere ble bedt om å komme med forslag. Timeplan ble snekret og utprøvd. I etterkant ble alle igjen bedt om å svare på en spørreundersøkelse om hva de mente fungerte bra og hva de ønsket som en permanent løsning for en timeplan. Resultatet viste et stort flertall for endring av timeplanen, både blant elever og blant de lærerne som tok seg tid til å svare.

Når resultatet ble forelagt ledelsen på skolen med en så klar anbefaling, var det eneste logiske å gjøre å endre timeplanen. Dette er en god del år siden nå, den nye timeplanen har fungert godt siden og det er neppe mange som ønsker den gamle ordningen tilbake.

For øvrig er dette også i tråd med de tiltakene Klafki anbefaler; å gå bort fra 45-minutters økter på timeplanen, blokklegging av timene og i det minste ta i bruk dobbelt-timer.

Oppsummering av erfaringer fra lokalt utviklingsarbeid

Å drive med individuelt utviklingsarbeid uten tilslutning i egen organisasjon er vanskelig og på sikt kanskje umulig. "Carr og Kemmis understreker at ingen praksis kan overleve i lengden hvis den ikke støttes av institusjonen".¹⁷⁵ Eksempelet hvor jeg som enkeltstående lærer ønsker å endre den bestående eksamensformen, viser i praksis hvor vanskelig det kan være å komme noen vei.

¹⁷⁵ *Pedagogisk aksjonsforskning*, s. 134

Som i et demokrati fungerer det best når et stort flertall er enig i hva som skal utvikles og er bevisst hvorfor det bør utvikles. Dette flertallet må eksistere over tid. En er likevel avhengig av at noen tar et initiativ. De som tar et initiativ må sørge for å ha en klar avtale med ledelsen på skolen. Hvis ledelsen er i mot initiativet kommer en ingen vei. Hvis ledelsen ikke har noe standpunkt eller forholder seg passive til initiativet, vil en eventuell uenighet blant lærerne også hindre et utviklingsarbeid. Et initiativ kan komme fra ledelsen, men også da må det være oppslutning fra lærerne for at et utviklingsarbeid skal kunne fungere over tid.

Kollegaveiledningsprosjektet var initiert av skoleeier som hadde satt inn betydelige ressurser for å få det gjennomført. På egen skole var dette initiativet godt mottatt både blant ledelse og lærere. Det ble satt av tid og ressurser til gjennomføringen. Det var en god oppslutning om prosjektet og de fleste mente de fikk et godt utbytte av utviklingsarbeidet. Når skoleeiers engasjement ble avsluttet ble kollegaveiledning ikke videreført som en organisert del av skolens utviklingsarbeid. Det ble da overlatt til lærernes eget initiativ og stoppet opp i organisert form.

Den tverrfaglige prosjektuka startet som et initiativ fra en gruppe lærere og i en dialog med ledelsen og de andre lærerne ved skolen. Når det etter hvert ble uenighet om innhold og retning på utviklingsarbeidet forholdt ledelsen seg passiv og overlot til lærerne å bli enige. Det fungerte ikke da en "*konflikt som handler om verdier, mål, formål og interesser*" forble uløst.

Når det gjaldt *endring av timeplanen* og utviklingsarbeidet rundt det, så var det i utgangspunktet enkeltlærere som tok et initiativ. Men når det viste seg å være stor oppslutning for ideen blant både lærere og elever, så utviklet prosessen seg til å bli en demokratisk gjennomført reform. En kan si at det gode og fornuftige argumentet fikk gjennomslag og konsensus oppsto. Her var det viktig med både et godt fundert forprosjekt, en gjennomføring hvor alle var involvert og en evaluering hvor alle fikk anledning til å si sin mening, før et endelig forslag ble utarbeidet og forelagt ledelsen.

En oppsummering av erfaringene med FoU-arbeid ved egen skole viser at det arbeidet som både er forankret i et stort flertall av lærerne og hvor ledelsen er aktivt med, har størst

mulighet for å lykkes. Siden det også er avgjørende om læreren ser den praktiske nytten av FoU-arbeidet, må initiativet til fokus og tema for FoU-arbeidet ligge hos praktikerene. FoU-arbeid krever en organisering og en struktur for å lykkes. Dette er erfaringer som legges til grunn når det avslutningsvis i oppgaven legges fram forslag til organisering og struktur av den lærende organisasjon. Denne organiseringa og strukturen vil passe godt med det synet Carr og Kemmis har på den kritiske og frigjørende aksjonsforskninga som *“et fellesforetakende som gir uttrykk for et felles engasjement i å utvikle utdanningspraksis”*.¹⁷⁶

Hvilke behov og muligheter har skolen for å gjennomføre FoU-arbeid som lærende organisasjon?

Skolen som lærende organisasjon og den reflekterende praktiker er bundet sammen i en parallell og felles forsknings- og utviklingsprosess. I fellesskap må deltakerne i skolen bli enige om hva FoU-arbeid innebærer og hvordan en ønsker å jobbe med det som en del av skolehverdagen.

I følge Donald Schön vil forsøksaktivitet i praksissammenheng være forskjellig fra forskningssammenheng på punkter som har med forståelse og ønske om endring å gjøre. En praktiker vil prøve å forstå og bruke forståelsen til å endre på en konkret situasjon til det bedre. Schön peker på en splittelse mellom forskning og praksis som bl.a. har historiske røtter i en arbeidsdeling mellom profesjon og universitet i USA utover 1900-tallet. Hvis en går bort fra det tradisjonelle vitenskapssynet og anerkjenner at den praktiserende kan bli en reflekterende forsker i bestemte situasjoner, kan en redefinere forholdet mellom forskning og praksis. Schön¹⁷⁷ mener at *“Ideen om en reflekterende praksis er et alternativ til den tradisjonelle praksisepistemologi. Den fører til en ny oppfattelse av kontrakten mellom profesjonell og klient, partnerskapet mellom forskning og praksis og de profesjonelle institusjoners læringssystemer.”* *“Reflekterende forskning bygger på et partnerskap mellom praktiserende-forsker og forsker-praktiserende.”* Han peker også på at dette kan føre til en

¹⁷⁶ *Pedagogisk aksjonsforskning*, s. 137

¹⁷⁷ *Den reflekterende praktiker*, Schön, s. 269-270, 286

ny måte å tenke omkring de profesjonelles rolle i samfunnspolitikken og omkring profesjonenes plassering i et større samfunnsmessig perspektiv.

Et poeng her er å skape en bro over det skille som er skapt mellom teori og praksis. Et FoU-arbeid i skolen kan altså baseres på flere former for forskende partnerskap. Et forskende partnerskap mellom praktiserende i skolen og forskeren utenfra var Stenhouse tilhenger av og Klafki anbefaler også en slik form for samarbeid mellom forskere og "praktikere". Carr og Kemmis ser muligheten for at skolen og lærerne sjøl tar større ansvar i en frigjørende form for aksjonsforskning. I en slik form for aksjonsforskning får eksterne forskermiljø en mer sekundær rolle å spille.

Forskjellige skoler vil vektlegge dette ulikt og vil utvikle forskjellige kulturer for FoU-arbeid. Felles vil være at den individuelle kompetanseutviklingen hos den enkelte lærer vil få mindre effekt om ikke skolen har et godt samarbeidsklima med felles målsetninger for et utviklingsarbeid.

"Organisasjoner lærer bare ved at mennesker lærer" sier Peter Senge og beskriver i sin bok "Den femte disiplin" en parallell utvikling av fem "personlige disipliner"¹⁷⁸ hos den enkelte hvor den femte disiplin (*systemtenkning*) binder disiplinene sammen til en helhet. De andre disiplinene skal bidra til 1) *personlig mestring* og vekst, 2) få fram gode ideer ved å jobbe med *mentale modeller*, 3) skape og utvikle *felles visjoner* og 4) *læring i grupper* basert på deltakelse i samtale og dialog.

Det som kan hindre læring og utvikling innenfor en organisasjon identifiserer Senge som de syv lærehemninger:¹⁷⁹ "*Jeg er min stilling*"; personen er så grodd fast i rutiner knyttet til jobben at endringer blir vanskelig, "*Fienden er der ute*"; tendensen til å legge skylden på andre for egne problemer, "*Illusjonen om å ta kommandoen*"; sette i gang tiltak som i realiteten har liten eller ingen effekt, "*Fiksering på enkelthendelser*"; bruke mye tid og energi på enkelthendelser i stedet for å se og forstå helheten, "*Historien om den kokte frosken*"; en frosk lagt opp i kokende vann spretter ut med en gang, mens en frosk lagt i temperert vann som så gradvis varmes opp blir sittende til kokepunktet. En organisasjon som opplever raske negative endringer vil reagere, mens langsomme gradvise endringer ikke oppdages.

¹⁷⁸ *Den femte disiplin*, s. 12-18

¹⁷⁹ *Den femte disiplin*, s. 24-32

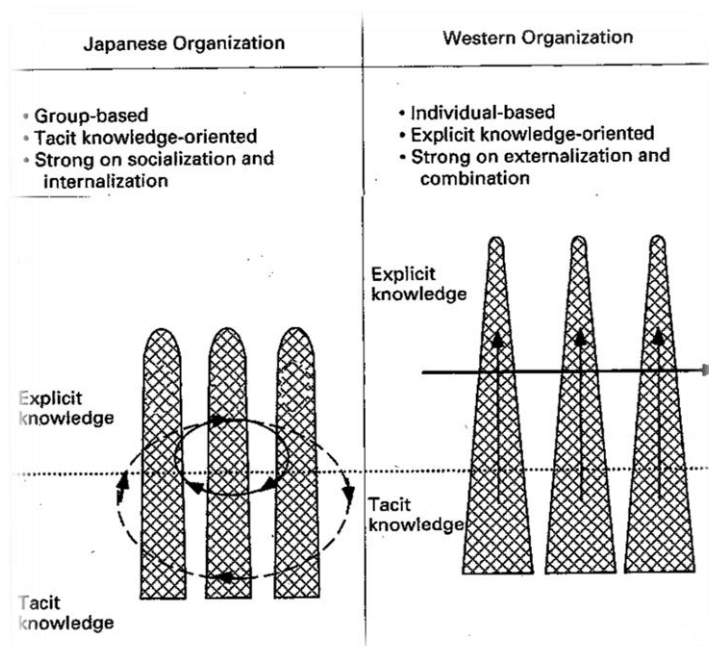
“Villfarelsen om at vi lærer av erfaring”; en lærer av feil en gjør, men om en ikke ser feilene eller ikke får noen tilbakemelding om konsekvensene av handlingen, kan en heller ikke lære noe. “Myten om ledergruppen”; ved press eller kritikk vil en ledergruppe fort gå i en forsvarsstilling med vanskeligheter for å innrømme feil eller mangel på løsninger.

For å løse utfordringene med de “syv lærehemninger” må en se organisasjonen med nye øyne, en må se organisasjonen som en helhet. Her kommer den femte disiplin inn; *systemtenkningen* som er å sette delene sammen til en helhet. En hermeneutisk tankegang; å gå fra del til helhet. Som Senge sier det; “*Virkeligheten består av sirkler, men vi ser rette linjer*”¹⁸⁰. Systemtenkning blir stadig viktigere jo mer komplekst et samfunn eller en organisasjon er. Den største hindringen for utvikling og endring er at “*Vi holdes fanget av strukturer som vi ikke er klar over. Det å se de strukturene som vi beveger oss innenfor, setter i gang en prosess som kan frigjøre oss fra tidligere ukjente krefter, og med tiden vil vi mestre evnen til å arbeide med dem og forandre dem.*”¹⁸¹ Her vil jeg si Senge er på linje med kritiske og frigjørende teorier som er nevnt tidligere i oppgaven.

Ulike teoretikerne som har arbeidet med utviklingsutvikling har forskjellige utgangspunkt og vinklinger på hva som er viktigst for å utvikle en lærende organisasjon. Mens for eksempel Schön og Senge i hovedsak har tatt utgangspunkt i individet og viser en vei til den lærende organisasjon via den sjølstendige og reflekterende praktiker, så tar for eksempel Nonaka og Takeuchi utgangspunkt i fellesskapet og ser på prosessene og relasjonene som ligger i den sosiokulturelle strukturen for å finne de beste løsningene for utvikling av en lærende organisasjon. De peker på kulturforskjellene mellom japansk og vestlig måte å utvikle kunnskap på.

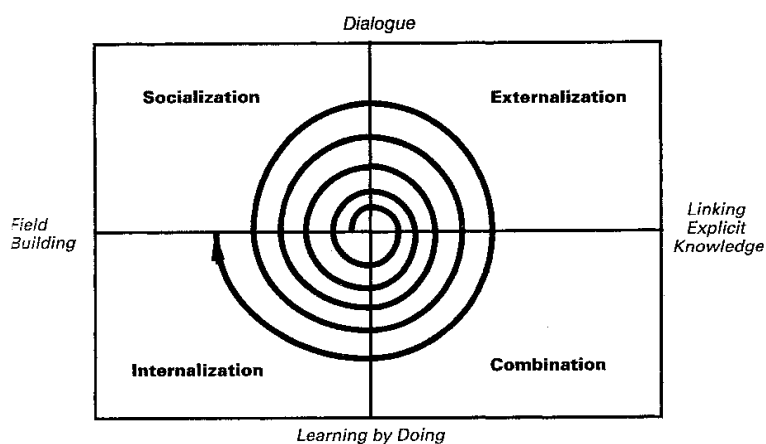
¹⁸⁰ Den femte disiplin, s. 81

¹⁸¹ Den femte disiplin, s. 100



Comparison of Japanese-style vs. Western-style organizational knowledge creation¹⁸². (forenklet figur)

Nonaka og Takeuchi's "SEKI-modell" bygger på de fire faktorene *sosialisering, eksternalisering, kombinerings og internalisering*. Gjennom *sosialisering* deles den tause erfaringsbaserte kunnskapen som ligger i praksisen. Ved *eksternalisering* uttrykkes den tause kunnskapen gjennom dialog og refleksjon. I *kombinerings* settes delene i den tause kunnskapen sammen til en helhetlig kunnskapskultur og ved *internalisering* tas denne kunnskapskulturen i bruk og blir på ny en del av den erfaringsbaserte kunnskapen.



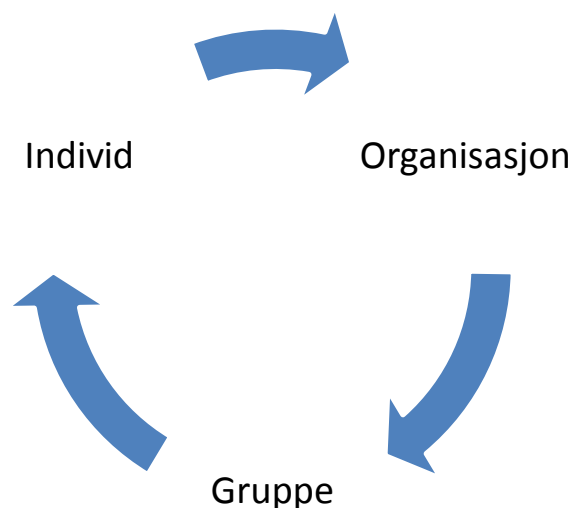
Knowledge spiral¹⁸³

¹⁸² The Knowledge-Creating Company, s. 199

Ut i fra disse teoretiske vinklingene vil jeg trekke den konklusjon at en vellykket utvikling av en lærende organisasjon betinger at en både satser på en utvikling hos den enkelte, da i en dialog med andre deltakere i organisasjonen, samtidig som en ser på hvordan konteksten og strukturen i læringsorganisasjonen fungerer.

Som Opplæringsloven slår fast så defineres skolen som en lærende organisasjon som er forpliktet til å tilrettelegge for en kunnskaps- og læringsutvikling blant lærerne. Det ligger derfor i kortene at skolen har et behov for å jobbe med FoU-arbeid. Ut i fra nevnte teorier og ut i fra egne erfaringer med lokalt FoU-arbeid vil jeg avslutte med noen konkrete forslag som kan bidra til at det åpnes for større dynamikk i slike utviklingsprosesser. For å systematisere enkeltdelene vil jeg støtte meg til Nonaka og Takeuchi's ideer for å bidra til utvikle en mer dynamisk og holistisk læringsorganisasjon.

Som grunnform ligger den dynamiske spiralbevegelsen mellom *individ*, *gruppe* og *organisasjon*.¹⁸⁴ Denne anvendes i forhold til aktuelle samarbeids- og dialoggrupper ved skolen. Denne utvekslingen av kunnskap og erfaringer gjennom ulike ledd, sørger for at alle får del i den kunnskap og erfaring som produseres ved skolen. Det fører til mer sammenheng og helhet i læringsmiljø og klargjør felles mål, verdier, interesser og visjoner.

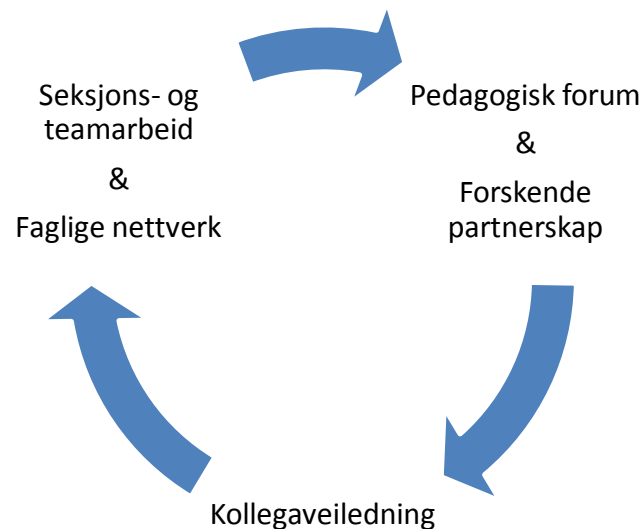


¹⁸³ The Knowledge-Creating Company, s. 71

¹⁸⁴ The Knowledge-Creating Company, s. 141, ix

Forslag til organisering og struktur for lokalt FoU-arbeid

Det viktigste bidraget til en lærende organisasjon som ønsker utvikling er etter min mening å opprette de mange møteplasser hvor den gode pedagogiske samtale og dialog kan foregå. Hvis en så evner å binde disse sammen slik at det skjer en dynamisk utveksling av ideer mellom disse møteplassene, vil alle få ta del i utviklingsprosessene og du får en mer felles kultur for læring og utvikling.



Kollegaveiledning

Metoden er i tråd med Donald Schøns ideer om veiledning og refleksjon underveis i profesjonsutøvelsen. Kollegaveiledning er et godt eksempel på FoU-arbeid som et flertall av lærerne på egen skole mener har vist seg å bidra til utvikling av egen undervisningspraksis. Metoden er også godt egnet i forhold til å oppfylle formelle vitenskapelige krav til aksjonsforskning. Med et strukturert og organisert planleggingsarbeid i et læringsfelleskap, observasjon i gjennomføringa og refleksjonssamtaler i etterkant har en gode muligheter for å få dokumentert FoU-arbeidet¹⁸⁵. Å jobbe i team på denne måten øker mulighetene for i felleskap å komme i mål med et skriftlig sluttprodukt som kan imøtekomme kravene om

¹⁸⁵ Pedagogisk aksjonsforskning, s. 268-277

validitet. Det kan ligge godt til rette for *validitet som sosial konstruksjon* som Kvale¹⁸⁶ drøfter i forhold til en håndverksmessig kvalitet i forskninga. Det som kreves er at det fra skolens ledelse blir tilrettelagt for samarbeid i team, bl.a. i form av fellestid i løpet av arbeidsdagen. Refleksjoner gjøres i kollegaveiledningsgruppene og erfaringer og kunnskap overføres til fagseksjoner og pedagogisk forum.

Pedagogisk forum

Erfaringer og kunnskap fra kollegaveiledning og fagseksjoner overføres til og deles i pedagogisk forum. Pedagogisk forum er fruktbart som et felles forum for alle lærere uansett studieretning eller fag. Denne formen for tverrfaglig pedagogisk arbeid er en styrke og gir et løft for hele skolen som lærende organisasjon og bidrar til å utforme en felles læringskultur. I denne sammenhengen er det viktig hvordan forumet organiseres og at forumet er åpent for innspill fra alle. Utviklingsarbeidet bør ta utgangspunkt i tema og reelle problemstillinger fra egen opplevde skolehverdag. Tema og problemstillinger drøftes først i mindre grupper som er tverrfaglig sammensatt. Gjennom en prosess i flere mindre dialoggrupper vil de tema og problemstillinger som har aktualitet for flertallet bli løftet fram og tatt opp til videre drøfting i plenum. Det viktigste er å la alle stemmer bli hørt og unngå at enkelte høyrøstede "gjengangere" får dominere den åpne dialogen med skjulte *monologer*. Det er først når alle får bidra med sin stemme at en har et ekte demokratisk grunnlag å gå ut i fra. Da får en også løsninger som er holdbare over tid og som ikke rakner ved første konfrontasjon. Utsagn som; "men ble vi ikke enige om dette på forrige møte da?" viser at det ofte er snakk om skinndemokrati hvor "noen" har blitt enige om en løsning, mens det i realiteten er et taust flertall som enten ikke er enige eller som ikke har gjort seg opp en mening.

Seksjons- og teamarbeid

Dette kan være en uutnyttet ressurs på mange skoler. Ulike skoler har litt ulike løsninger og ulikt aktivitetsnivå innenfor dette området. Det er blant annet stor forskjell på bruken av

¹⁸⁶ Det kvalitative forskningsintervju, s. 158

teamarbeid i barne- og ungdomsskolen i forhold til videregående skole. I den videregående skolen vil ofte faglærer i større grad jobbe på egen hånd. Det kan også være store forskjeller på en og samme skole, da mellom ulike fagseksjoner og studieretninger. I motsetning til kollegaveiledningsprosjektet og pedagogisk forum hvor felles pedagogiske tema og det tverrfaglige er i fokus, er det her faglæreren kan få hjelp og støtte i det fagdidaktiske arbeidet innenfor hvert enkelt fag. Sjølsagt kan metodikken fra kollegaveiledninga også være et godt hjelpemiddel til FoU-arbeidet for fagdidaktikken i den enkelte fagseksjon. Men også her er en avhengig av at dette inngår i skolens overordnede strategi for FoU-arbeidet ved skolen, og at tid og andre ressurser er tilgjengelige i tilstrekkelig grad. Erfaringer og kunnskap overføres til pedagogisk forum.

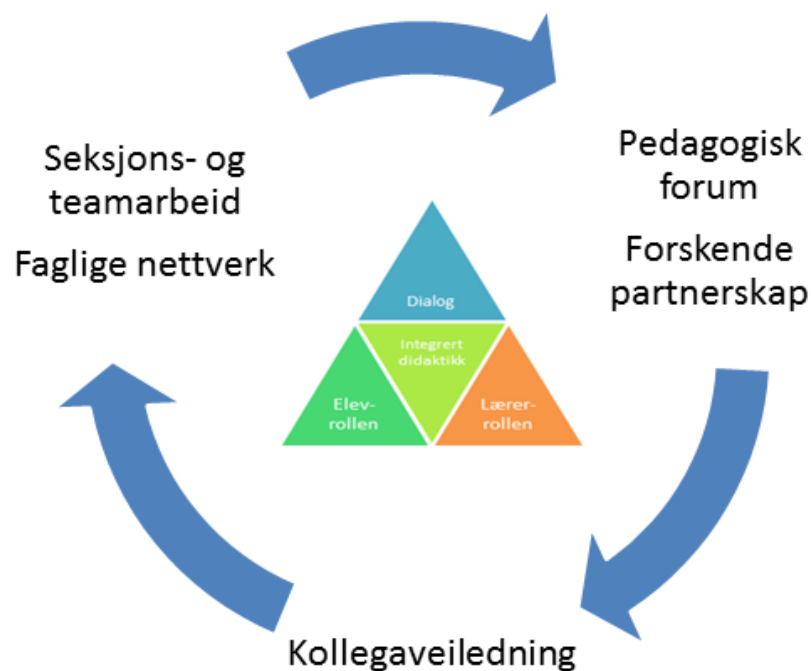
Faglige nettverk

Spesielt på mindre skoler med små fagmiljø vil det være av stor betydning om en kan ha en faglig dialog med likesinnede på andre skoler. Heldigvis er det i fylkeskommunen brukt ressurser og jobbet bevisst for å bygge opp et fagnettverk innenfor alle fagområder. Dette nettverket er tilgjengelig både ved bruk av IKT og ved at det arrangeres samlinger og kurs for faglærere. Her foregår det en didaktisk dialog og en kompetanseutvikling som alle kan delta i. Her bør det også være et stort potensiale for å arbeide med ulike former FoU-arbeid. Fra den enkelte faglærer overføres erfaringer og kunnskap til fagseksjonene.

Et forskende partnerskap

Mange av teoretikere som det er referert til i denne oppgaven anbefaler et slikt forskende partnerskap mellom den reflekterte praktiker og den praktiserende forskeren. Her finnes det mange ulike former for samarbeid som kan gi et fruktbart resultat. Denne oppgaven har fokusert på at den enkelte lærer kan og bør utvikle forskerdelen av sin egen lærerrolle. Som en kritisk bevisst lærende organisasjon kan den enkelte skole på den måten på egen hånd ta initiativ og gjennomføre FoU-arbeid. Men her er det ikke snakk om noe enten eller, men både og. I de fleste sammenhenger vil det være en stor fordel med et samarbeid med et

kompetansemiljø som ligger utenfor skolen. Alt etter behovet kan en slik ekstern aktør bidra som initiativtaker og aktiv deltaker i et forskningsarbeid eller ha en mer tilbaketrukket rolle som samtalepartner ved behov. Mellom disse ytterpunktene ligger mange mulige samarbeidsmuligheter. Uansett er det viktig å ha noen som står utenfor det daglige arbeidet nettopp for å få en annen vinkling og for å unngå at skolekulturen blir alt for navlebeskuende. Skolen i fellesskap, kan enten via ledelse eller via pedagogisk forum, ha en dialog med det eksterne kompetansemiljøet. Kan også være direkte kontakt mellom fagseksjon, kollegaveiledningsgruppe eller den enkelte faglærer. Kunnskap og erfaring overføres til pedagogisk forum.



“Praxis i kontekst”; en integrert didaktikk satt i inn i rammen av den lærende organisasjon

DEL 5.2 OPPSUMMERING AV OPPGAVEN OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Hvordan kan en bedre integrering av praksis og teori bidra til en synergieffekt og en videreutvikling av egen undervisningspraksis?

Med utgangspunkt i dette forskningsspørsmålet beskriver oppgaven en forskningsprosess med formål å forsterke egen undervisningspraksis. I forskningsprosessen anvendes den *hermeneutiske spiral*. Oppgaven har vist hvordan en kan bygge opp et integrert praktisk-teoretisk grunnlag for en fagdidaktikk. Utgangspunktet for oppgaven var egen undervisningspraksis som er basert på erfaring og teori, men hvor den daglige praksisen i stor grad gjennomføres uten bevisst refleksjon og kan benevnes som *taus kunnskap*. Oppgaven er en individuell hermeneutisk prosess i dialog med egen praksis og teori. For å få fullt utbytte av en synergieffekt av egen videreutviklet undervisningspraksis, har siste del av oppgaven hatt fokus på den lærende organisasjon og hvordan utvikle et lærende fellesskap hvor dialog og samarbeid står sentralt.

Ut i fra de *erfaringer* som er gjort i løpet av arbeidsprosessen, er det avdekket et behov og muligheter for forskning i klasserommet. Ut i fra et teoretisk grunnlag og de erfaringer som er gjort, ligger mulighetene for å videreutvikle egen undervisningspraksis innenfor for rammen av aksjonsforskning og bruk av kvalitative metoder. *Dialogen* har vært et sentralt tema i oppgaven og aktuelt i et videre FoU-arbeid, og oppgaven har spesielt vist hvilke forsknings- og utviklingsmuligheter som ligger i å ta i bruk *det kvalitative forskningsintervjuet* i sammenheng med den lovpålagte elevsamtalen.

Opgaven har vist at det er behov og muligheter for en lærer til å gå inn i forskerrollen. Økte krav i skolehverdagen og økt kompleksitet i de didaktiske oppgavene har økt behovet for mer kunnskap og en breiere didaktisk kompetanse. Som profesjonell aktør har en lærer et sjølstendig ansvar for å utvikle sin handlingskompetanse. Oppgaven har som hovedsak forsøkt å vise en vei eller en modell for hvordan den enkelte lærer kan videreutvikle sin egen undervisningspraksis gjennom en hermeneutisk spiral hvor teori og praksis vekselsvis

integreres inn i en dialektisk struktur. Denne prosessen, som gjennomføres i forhold til et daglig arbeid, kan betegnes som et utviklingsarbeid for å gå fra *taus kunnskap* til en *kritisk bevissthet* og en ny erfaringskunnskap. Denne erfaringskunnskapen gir et bedre grunnlag for i neste omgang å starte et forskningsarbeid i eget klasserom. Et forskningsarbeid krever at visse vitenskapelige kriterier er oppfylt. Innenfor aksjonsforskninga ligger mange ulike teorier og metoder tilgjengelig for et FoU-arbeid. En kan på individuell basis gå inn i forskerrollen på samme måte som det er gjort i denne masterstudien. De beste mulighetene for læreren å arbeide med klasseromsforskning ligger likevel i skolen som en lærende organisasjon og i samarbeid med et forskende partnerskap tilknyttet et eksternt forskningsmiljø.

I arbeidet med forskning og utvikling i skolen er prinsippet om den gyldne middelvei en farbar vei. For lærer og for den lærende organisasjon gjelder det å finne en balanse mellom intuisjon og kreativitet på den ene siden, og det rasjonelle og strukturerte på den andre. En balanse mellom den individuelt reflekterende praktiker og skolen som læringsfellesskap, mellom etablert undervisningspraksis og nye teorier og metoder og mellom skolens egne mål for FoU-arbeid og innspill fra eksterne kompetansemiljø.

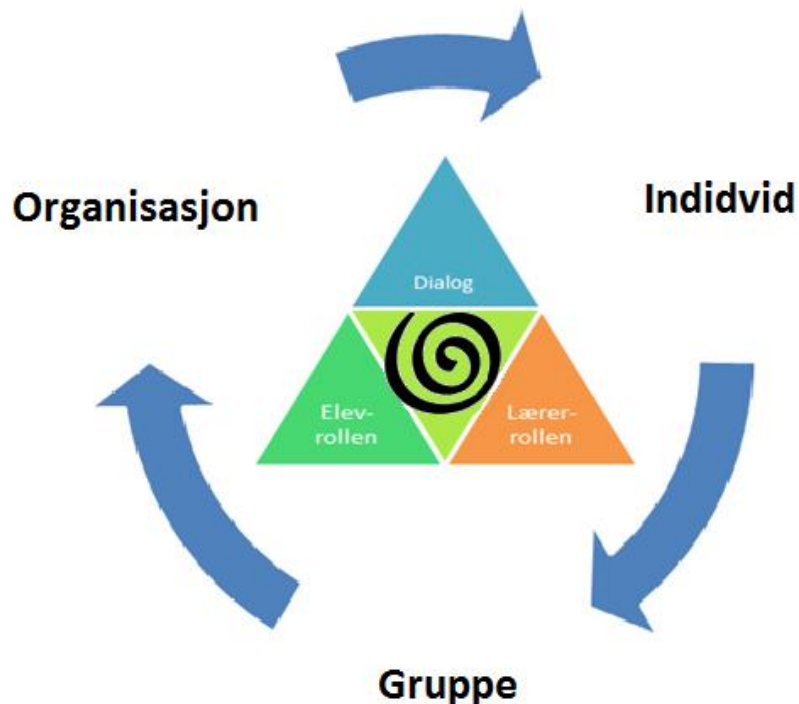
På samme måte som lærerrollen ligger mellom et forsker- og et kunstnerideal, og det halvstrukturerte forskningsintervjuet som ligger mellom spontanitet og struktur, slik må også en utviklingsprosess i en lærende organisasjon fungere. Som en åpen og søkende dialog, men ut ifra definerte roller, med felles definerte mål og med en strukturert ramme.

For læreren ligger den største utfordringa først og fremst i mangel på *tid* til FoU-arbeid. En konsekvens er at rammevilkårene må endres for å gi mer plass til FoU-arbeid, en annen nødvendig endring er at lærerrollen må romme forskeraspectet for å bidra til skolen som en lærende organisasjon. Det gjør at både lærerutdanning og videreutdanning av lærere må vinkles mer mot utvikling av egen didaktisk kompetanse. For å lykkes med et FoU-arbeid er en lærer avhengig av å være en del av en lærende organisasjon og en form for forskende partnerskap.

Oppgaven inneholder to parallelle kunnskapssprosesser. En "indre" kunnskapsspiral hvor en kritisk-konstruktiv fagdidaktikk ble utviklet og en "ytre" kunnskapsspiral hvor formålet var

utvikling av den lærende organisasjon. Både i klasserommet og på lærerrommet er *dialog* og *deltakelse* sentrale faktorer for å kunne integrere praksis og teori. Begge kunnskapsspiralene er nødvendige og avhengige av hverandre for å oppnå størst mulig synergieffekt av integrering av praksis og teori i undervisningspraksisen. Oppgavens avsluttende figur viser disse hovedelementene i oppgavens innhold som helhet.

Avslutningsvis vil jeg låne begrepet “rak lærerrygg” fra Eli Moksnes Furu, som i sin avhandling om aksjonslæring fant at lærere som fikk økt tid, rom og kompetanse opplevde at en styrket bevissthet som ga inspirasjon og styrke til videre utviklingsarbeid. På samme måte føles egen lærerrygg både rettete og sterkere etter arbeidet med denne oppgaven.



“Indre” og “ytre” kunnskapsspiral. Et overordnet bilde av oppgavens innhold.

Litteraturliste

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund, Studentlitteratur. 2008.
- Børhaug, Kjetil. *Ein skule for demokratiet i Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr 2-3. 2004
- Carr, Wilfred og Kemmis, Stephen. *Becoming Critical, Knowledge and Action Research*. The Falmer press. 1986
- Civic Education Study Norge. *Demokratisk beredskap og engasjement hos elever i videregående skole i Norge og 13 andre land*. ILS-UiO. 2002.
- Dewey, John. *Experience & Education*. New York, Touchstone. 1997.
- Engelsen, Britt U. *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter. Rapport nr. 1*. UiO. Pedagogisk forskningsinstitutt. Forskningsgruppen Læreplanstudier. Forskningsprosjektet ARK. Med støtte fra Utdanningsdirektoratet. 2007.
- Engelstad, Fredrik m.fl. *Introduksjon til samfunnsfag*. Gyldendal Akademisk. 2005.
- Engelstad, Fredrik og Guri Ødegård (red.). *Ungdom, makt og mening*. Gyldendal. 2003
- Eriksen, O.E., Weigård, J. *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati. Jürgen Habermas' teori om politikk og samfunn*. Fagbokforlaget. 1999.
- Freire, Paulo. *De undertryktes pedagogikk*. Oslo, Gyldendal Akademisk. 2006
- Furu, Eli M. *Rak lærerygg. Aksjonslæring i skolen*. Avhandling levert for graden Doctor Rerum Politicarum. UiT. Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Institutt for pedagogikk og lærerutdanning. 2007.
- Gadamer, Hans-Georg, *Forståelsens filosofi*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo. 2003
- Gadamer, Hans-Georg. *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo, Pax Forlag. 2010.
- Habermas, Jürgen. *Vitenskap som ideologi*. Oslo, Gyldendal. 1969
- Hiim, Hilde og Hippe, E. *Praksisveiledning i lærerutdanningen. En didaktisk veiledningsstrategi*. Gyldendal Akademisk. 2006.
- Hiim, Hilde. *Pedagogisk aksjonsforskning*. Gyldendal Akademisk. 2010.
- Imsen, Gunn. *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo, Universitetsforlaget. 2006.
- Klafki, Wolfgang. *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Århus, Forlaget Klim. 2005.
- Knudsen, Susanne V. (red.). *Prosjektarbeidets fortid og framtid*. København, Danmarks Lærerhøjskole. 1999.

- Koritzinsky, Theo. *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring*. 2006.
- Kvale, Steinar. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Ad Notam Gyldendal. 1997.
- Lyngsnes, Kitt M., Rismark, Marit *Didaktikk i skolen*. 2007.
- Lægereid, Sissel og Skorgen, Torgeir. *Hermeneutikk – en innføring*. Spartacus Forlag. 2006
- Lærerundersøkelsen 2010/Kampanjeundersøkelsen 2010. *Spørreundersøkelse om læreres syn på yrkets status, tilleggs- og videreutdanning, forutsetningene for å utøve læreryrket og skolelederens tilrettelegging for det pedagogiske arbeidet*. Oppdragsgiver; Gnist/ Kunnskapsdepartementet.
- Madsen, Claus (red.). *Evalueringsfaglighet i skolen*. Unge pædagoger og forfatterne, København. 2006.
- Mikkelsen, Rolf; *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9. klassinger i Norge og 27 andre land*. Civic Education Study Norge. Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. 2001.
- Nasjonalt Læremiddelsenter. 1994. *Metodisk veiledning i prosjektarbeid*. Gjengir fra Berthelsen, Illeris og Poulsen: *Innføring i prosjektarbeid*. Oslo: Tiden. 1987
- Nonaka, Ikujiro og Takeuchi, Hirotaka. *The Knowledge-Creating Company*. New York, Oxford, Oxford University Press. 1995.
- Nordby, Terje. *Gresk mytologi*. Andresen & Butenscøn, Oslo, 2010.
- Ongstad, Sigmund (red.) *Fag og didaktikk i lærerutdanning: kunnskap i grenseland*. 2006.
- Polanyi, Michael. *Den tause dimensjon*. Oslo, Spartacus forlag. 2000.
- Postholm, M. B., Moen, T. *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen*. Universitetsforlaget. 2009.
- Schøn, Donald A. *Den reflekterende praktiker. Hvordan profesjonelle tenker, når de arbeider*. Århus, Forlaget Klim. 2009.
- Senge, Peter M. *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo, Egmont Hjemmets Bokforlag. 1991.
- Skjervheim, H. *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo, Aschehoug. 1996.
- St.meld. nr. 11. 2008-2009. *Læreren rollen og utdanningen*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 30. 2003-2004. *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Steinsholt, Kjetil og Løvlie, Lars (red.) *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo, Universitetsforlaget. 2007.
- Stenhouse, Lawrence. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London. 1975.
- Svare, Helge. *I Sokrates' fotspor. Filosofi og vitenskapshistorie*. Pax Forlag, Oslo, 1996.

Sørensen, Georg; *Democracy and democratization. Processes and prospects in a changing world.* Oxford, Westview Press 1998

Tiller, Tom (red). *Aksjonsforskning.* Høyskoleforlaget. Kristiansand. 2004

Tiller, Tom. *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen.* Høyskoleforlaget. 2006.

Tønnessen Rolf Th., Tønnessen, Marianne. *Demokratisk dannelse: fagdidaktikk i samfunnskunnskap.* 2007.

Østerud, Øyvind m.fl.; *Makten og demokratiet. En sluttbok fra Makt- og demokratiutredningen.* Oslo, Gyldendal Akademisk 2003

Illustrasjoner:

Forsidefoto; *Spiral staircase;* A spiral staircase at the Vatican museum. ZeroOne's photostream.
<http://www.flickr.com/photos/villes/696080093/in/photostream>

Caduceus, Hermes' vingede stav, s.20
http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/d2/Caduceus_large.jpg

Andre illustrasjoner som hvor det ikke er oppgitt referanser er egen produksjon i forbindelse med oppgaven.

Ordtak:

Aristoteles, Nicomachean Ethics, Book II, Chapter 1
<http://ebooks.adelaide.edu.au/a/aristotle/nicomachean/>

MUNTlig EKSAMEN ETTER TROIKAPROSJEKTMODELLEN

FORBEREDELSESELEN.

Forberedelsestid: 48 timer

Tillatte hjelpemidler under forberedelsestid: Alle hjelpemidler.

Andre opplysninger: Det deles ut en felles tredelt prosjektoppgave.

6 kandidater deles inn i to grupper på tre i hver.

Håndskrevne notater fra forberedelsestiden kan brukes under eksamen. Det utleveres et stemplet dobbeltark til formålet.

Faglærer er tilgjengelig for spørsmål/veiledning innenfor ordinær skoletid.

EKSAMENSELEN:

Eksamenstid: Totalt pr. gruppe; ca. 1 time og 15 min. Dette fordeles på en individuell innleggsdel (ca. 15 min. pr. kandidat/ 45 min. totalt) og en felles faglig samtale/ drøftingsdel (ca. 30 min.).

Organisering: I første del av eksamen vil hver kandidat holde et individuellt innlegg. Deretter følger samtaledelen hvor kandidatene må være forberedt på å svare på spørsmål, evt. å komme med korte innlegg rundt hovedtemaet. Det vil også være aktuelt å se på hvordan arbeidet under forberedelsesdelen er gjort, for eksempel når det gjelder innhenting av informasjon og kildebruk.

Tillatte hjelpemidler: Et stemplet dobbeltark med håndskrevne notater fra forberedelsestiden

Andre opplysninger: De to gruppene kan ikke utveksle informasjon etter at eksamen har startet for den første gruppen.

MUNTLIG LOKALGITT EKSAMEN – DELTA-modellen

Alternativ A: Tredelt situasjonsoppgave og trekking av innleggssdel ved oppstart av eksamen

FORBEREDELSESEDELEN¹⁸⁷.

Forberedelsestid: 48 timer

Tillatte hjelpemidler: Alle hjelpemidler.

Andre opplysninger:

Det deles ut en tredelt prosjektoppgave som er en felles eksamensoppgave for alle kandidatene.

6 kandidater deles inn i to grupper på tre i hver.

Håndskrevne notater fra forberedelsestiden kan brukes under eksamen. Det utleveres et stemplet dobbeltark til formålet.

EKSAMENSDELEN:

Eksamenstid:

Totalt pr. gruppe; ca. 1 time og 15 min. Dette fordeles på en individuell innleggssdel (ca. 15 min. pr. kandidat/ 45 min. totalt) og en felles faglig samtale/ drøftingsdel (ca. 30 min.).

Organisering:

Ved innledning av eksamen vil hver kandidat legge fram sin valgte problemstilling i et Individuelt innlegg. Deretter følger en felles samtaledel hvor kandidatene må være forberedt på å svare på spørsmål, evt. å komme med korte innlegg rundt hovedtemaet. Det vil også være aktuelt å se på hvordan arbeidet under forberedelsesdelen er gjort, for eksempel når det gjelder arbeidsform, innhenting av informasjon og kildebruk.

når det gjelder arbeidsform, innhenting av informasjon og kildebruk.

Tillatte hjelpemidler:

Et stemplet dobbeltark med håndskrevne notater fra forberedelsestiden. Andre hjelpemidler kan være aktuelle, men da etter avtale med faglærer i løpet av forberedelsestiden.

¹⁸⁷ Under forberedelsestiden må elevene ha tilgang til gruppe-/ klasserom og datarom (Internett). Bibliotek bør også være tilgjengelig. Faglærer er tilgjengelig for spørsmål/veiledning innenfor ordinær skoletid.

MUNTlig LOKALGITT EKSAMEN – DELTA-modellen

Alternativ B: Tredelt prosjektoppgave, med gitt hovedproblemstilling

FORBEREDELSESEDELEN¹⁸⁸.

Forberedelsestid: 48 timer

Tillatte hjelpemidler: Alle hjelpemidler.

Andre opplysninger:

Det deles ut en felles tredelt prosjektoppgave. Kandidatene blir enige om hvilken del/problemstilling hver skal velge som sin eksamensoppgave.

6 kandidater deles inn i to grupper på tre i hver.

Håndskrevne notater fra forberedelsestiden kan brukes under eksamen. Det utleveres et stemplet dobbeltark til formålet.

EKSAMENSEDELEN:

Eksamenstid:

Totalt pr. gruppe; ca. 1 time og 15 min. Dette fordeles på en individuell innleggsdel (ca. 15 min. pr. kandidat/ 45 min. totalt) og en felles faglig samtale/ drøftingsdel (ca. 30 min.).

Organisering:

Ved innledning av eksamen vil hver kandidat legge fram sin valgte problemstilling i et individuellt innlegg. Deretter følger en felles samtale hvor kandidatene må være forberedt på å svare på spørsmål, evt. å komme med korte innlegg rundt hovedtemaet. Det vil også være aktuelt å se på hvordan arbeidet under forberedelsesdelen er gjort, for eksempel når det gjelder arbeidsform, innhenting av informasjon og kildebruk.

Tillatte hjelpemidler:

Et stemplet dobbeltark med håndskrevne notater fra forberedelsestiden. Andre hjelpemidler kan være aktuelle, men da etter avtale med faglærer i løpet av forberedelsestiden.

¹⁸⁸ Under forberedelsestiden må elevene ha tilgang til gruppe-/ klasserom og datarom (Internett). Bibliotek bør også være tilgjengelig. Faglærer er tilgjengelig for spørsmål/veiledning innenfor ordinær skoletid.

MUNTLIG LOKALGITT EKSAMEN – DELTA-modellen

Alternativ C: Temaoppgave med sjølvalgt problemstilling

FORBEREDELSESEDELEN¹⁸⁹.

Forberedelsestid: 48 timer

Tillatte hjelpemidler: Alle hjelpemidler.

Andre opplysninger:

Det deles ut en felles temaoppgave. Hver kandidat utarbeider sin egen problemstilling.

6 kandidater deles inn i to grupper på tre i hver.

Håndskrevne notater fra forberedelsestiden kan brukes under eksamen. Det utleveres et stemplet dobbeltark til formålet.

EKSAMENSDELEN:

Eksamenstid:

Totalt pr. gruppe; ca. 1 time og 15 min. Dette fordeles på en individuell innleggsdel (ca. 15 min. pr. kandidat/ 45 min. totalt) og en felles faglig samtale/ drøftingsdel (ca. 30 min.).

Organisering:

Ved innledning av eksamen vil hver kandidat legge fram sin valgte problemstilling i et Individuelt innlegg. Deretter følger en felles samtaledel hvor kandidatene må være forberedt på å svare på spørsmål, evt. å komme med korte innlegg rundt hovedtemaet. Det vil også være aktuelt å se på hvordan arbeidet under forberedelsesdelen er gjort, for eksempel når det gjelder arbeidsform, innhenting av informasjon og kildebruk.

Tillatte hjelpemidler:

Et stemplet dobbeltark med håndskrevne notater fra forberedelsestiden. Andre hjelpemidler kan være aktuelle, men da etter avtale med faglærer i løpet av forberedelsestiden.

Andre opplysninger: De to gruppene kan ikke utveksle informasjon etter at eksamen har startet for den første gruppen.

¹⁸⁹ Under forberedelsestiden må elevene ha tilgang til gruppe-/ klasserom og datarom (Internett). Bibliotek bør også være tilgjengelig. Faglærer er tilgjengelig for spørsmål/veiledning innenfor ordinær skoletid.

Samfunnsfag 2YF

EKSAMENSOPPGAVEN: NB! 3 tema! 3 problemstillinger.

Tema: Internasjonale forhold

Fra kompetansemålene:

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- definere omgrepet makt og gje døme på korleis makt blir brukt i verdssamfunnet
- forklare omgrepet globalisering og vurdere ulike konsekvensar av globalisering
- gje døme på internasjonalt samarbeid og beskrive Noreg som internasjonal aktør
- gjere greie for FNs arbeid med fred og menneskerettar og forklare FNs rolle i det internasjonale arbeidet for urfolk
- bruke digitale verktøy til å finne døme på ulike typar konflikhtar i verda og presentere ein aktuell internasjonal konflikt og forslag til å løyse konflikten
- gjere greie for årsaker til at somme land er fattige og somme rike og drøfte tiltak for å redusere fattigdom i verda
- gjere greie for kva som kjenneteiknar internasjonal terrorisme og reflektere over årsaker til terrorisme
- diskutere samanhengen mellom økonomisk vekst, miljø og berekraftig utvikling

Situasjonsoppgave:

Du jobber i en statlig forskningsbedrift i Norge. Dere har fra et av FNs rådsorganer fått i oppdrag å utarbeide en rapport om tre ulike globale tema:

a) Internasjonale konflikter, b) Rike og fattige land og c) Globale miljøproblem.

Hovedpunktene i rapporten skal legges fram muntlig for FNs rådsorgan.

3-delt innleggsdel:

Ut i fra hvert tema formulerer dere tre aktuelle problemstillinger. Forbered hvert deres innlegg. Beskriv problemet – så en konkret og virkelig som mulig. Pek på årsaker. Drøft løsninger på problemet.

Felles samtaledel:

Ut i fra innlegg, hovedtema og læreplanens mål i forhold til tema.

LYKKE TIL !

EKSAMENSOPPGAVE RELIGION OG ETIKK

Tema: Abort

Situasjonsoppgave:

En enslig gravid ung kvinne har etter en ultralydundersøkelse fått påvist at barnet har Downs Syndrom. Hun får spørsmål om hun ønsker å ta abort. Før hun bestemmer seg for hva hun skal gjøre, vil hun søke råd hos barnefaren og hos foreldrene sine. Barnefar og foreldrene til den unge kvinnen representerer to ulike livssyn. Den unge kvinnen representerer et tredje livssyn. Velg sjøl ut hvilke tre livssyn dette er.

Problemstillinger:

Hvilke råd tror du hun får? Hvilke etiske spørsmål og grunnleggende verdier må hun ta stilling til? Hvilken bakgrunnsinformasjon trenger en å ha for å ta stilling i en slik konkret sak?

3-delt innleggsdel:

Ut i fra livssynene utarbeides det tre innlegg som argumenterer for hva den gravide unge kvinnen bør gjøre i den konkrete situasjonen. Innlegget skal gi et bilde av hva livssynet står for i forhold til temaet. Argumenter og evt. råd til kvinnen må bygge på relevante opplysninger fra livssynets virkelighetsoppfatning, menneskesyn og normgrunnlag.

Felles samtaledel:

Drøfte den etiske problemstillingen ut i fra de ulike livssyn. Trekke sammenligninger mellom de ulike livssyn. Trekke inn egne meninger og begrunne egne valg.

LYKKE TIL!

Muntlig eksamen i Norsk Vg2

NOR1102 Norsk, Vg2 yrkesfaglig utdanningsprogram, muntlig

Fra kompetansemålene:

Muntlige tekster

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- mestre ulike muntlige roller i gruppesamtaler, foredrag, dramatiseringer, presentasjoner og framføringer som aktør og tilhører
- bruke relevante og saklige argumenter i diskusjoner og vise åpenhet for andres argumentasjon
- bruke kunnskap om språk og tekst i utforskende og vurderende samtaler om litteratur ut fra egen opplevelse
- bruke fagkunnskap fra ulike fag til å drøfte spørsmål knyttet til skole, samfunn og arbeidsliv

Sammensatte tekster

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- kombinere muntlige, skriftlige, visuelle og auditive uttrykksformer i framføringer og presentasjoner
- tolke og vurdere samspillet mellom muntlig og skriftlig språk, bilder, lyd og musikk, bevegelse, grafikk og design og vise sammenhengen mellom innhold, form og formål
- beskrive estetiske uttrykk i teater, film, musikkvideo, aviser og reklame og drøfte ulike funksjoner knyttet til språk og bilde
- bruke digitale verktøy til presentasjon og publisering av egne tekster

Språk og kultur

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- vurdere fortellemåter og verdier i et representativt utvalg samtidstekster sammenlignet med tekster fra norrøn og samisk litteratur, myter og folkediktning fra flere land
- forklare flerspråklighet og gi eksempler på hvordan språklig og kulturell samhandling kan bidra til språklige endringer og kulturell bevissthet
- gjøre rede for likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene og mellom norrønt og moderne norsk språk
- forklare grammatiske særtrekk ved norsk språk, sammenlignet med andre språk
- gjøre rede for mangfoldet av muntlige, skriftlige og sammensatte sjangere og medier i det norske samfunnet i dag, og hvilken rolle de spiller i offentligheten
- beskrive og vurdere hvordan språk og sjangere brukes av representanter for ulike yrkesgrupper og i ulike sosiale sammenhenger
- hente, vurdere og anvende fagstoff fra digitale kilder i muntlig og skriftlig arbeid

Muntlig eksamen består av tre oppgaver. Eleven trekker en av disse som hovedtema til et kort foredrag. De andre to oppgavene blir tilleggstema på felles samtaledel eksamensdagen.

Oppgave 1. Tema: Yrkesutdanning

Hent tema fra noe som engasjerer deg i **yrkesutdanninga** di. Presenteres muntlig i et foredrag.

Oppgave 2. Tema: Massemedia og reklame.

Lag en **reklameannonse**, presenter og forklar hvordan du har tenkt den skal fungere.

Oppgave 3. Litteratur/film. Ta utgangspunkt i en roman, novelle eller en film

- a) Gi et **handlingsreferat**
- b) Beskriv aktuelle **personer og miljø**
- c) Hva er aktuelt **tema**?

Tenk også over andre momenter det kan være nyttig å beskrive for å få gitt andre et inntrykk av romanen/novella/filmen. Dette kommer vi også inn på i den felles samtalen til slutt.

Felles samtaledel (ca. 15-20 min.) om tema fra de tre oppgavene.

Lykke til!

Forslag til ny timeplanmodell

Idérunde våren 2004

”I forbindelse med ombygging og samling av allmennfagene i et felles areal, ser vi mulighetene for å legge opp til mer samarbeide mellom lærerne og muligheten for å gi elevene en enda bedre faglig oppfølging. Vi tror at forslagene under vil bidra til å gjøre læringsmiljøet mer helhetlig og samlende, ikke bare faglig men også sosialt.” (Astrid, Roman m.fl.)

Forslag:

- Undervisningsøkter på 90 minutter
- Færre, men lengre pauser
- Felles studietid på slutten av dagen
- Basisgrupper med 5-6 elever
- Flere fagdager
- Parallellegging av norsk?
- Kollegaveiledning/lærerteam

Målet med en ny organisering av skoledagen er bl.a.:

- Større variasjon i arbeidsformer
- Mer individuelt tilpasset undervisning
- Større faglig og sosialt utbytte av skoledagen

Forslag til timeplanmodell:

	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
08.00 – 09.30	1. undv.økt	1. undv.økt	1. undv.økt	1. undv.økt	1. undv.økt
15 min. pause					
09.45 – 11.15	2. undv.økt	2. undv.økt	2. undv.økt	2. undv.økt	2. undv.økt
11.15 – 12.15 Matpause	Event. gr. møte	Event. gr. møte	Event. gr. møte	Event. gr. møte	Event. gr. møte
12.15 – 13.45	3. undv.økt	3. undv.økt	3. undv.økt	3. undv.økt	3. undv.økt
Ind. pause					
13.45 – 14.30	Studietid m/veileder	Studietid m/veileder	Studietid m/veileder	Studietid m/veileder	Studietid m/veileder
Ind. pause					
14.40 – 16.10	Valgfag	Valgfag	Valgfag		

Utprøving av timeplanmodell "Ny skoledag" 2005/2006

Det vi prøvde ut var:

- Undervisningsøkter på 90 minutter
- Lengre pauser mellom øktene
- 5-timersfag: 4 timer + 1 time felles studietid på slutten av dagen for sjølstendig arbeide med veiledere tilstede.

Evaluering av "Ny skoledag"

1. Undervisningsøkter på 90 minutter

Hvordan synes du det fungerte med økter på 90 minutter?

2. Lengre, men færre pauser

a. Var det greit med lengre pauser mellom øktene?

b. Er det behov for pauser undervis i 90-minuttersøktene?

3. 5-timersfag: 4 timer + 1 time felles studietid på slutten av dagen for sjølstendig arbeid med veiledere tilstede.

a. De fleste 5-timersfagene ble lagt med to økter etter hverandre. Hvordan synes du det fungerte?

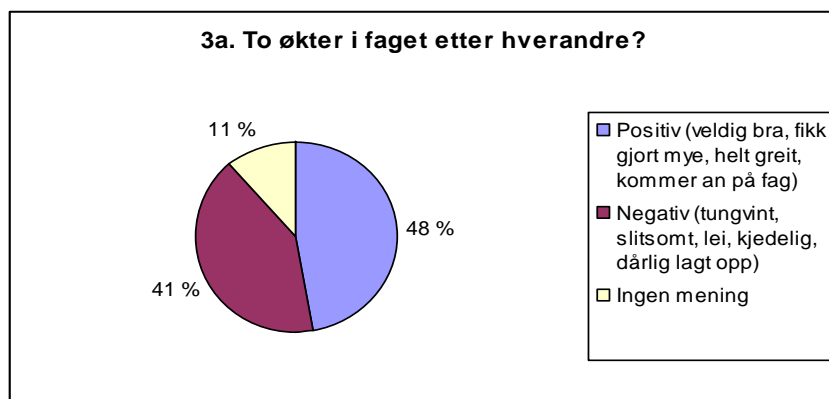
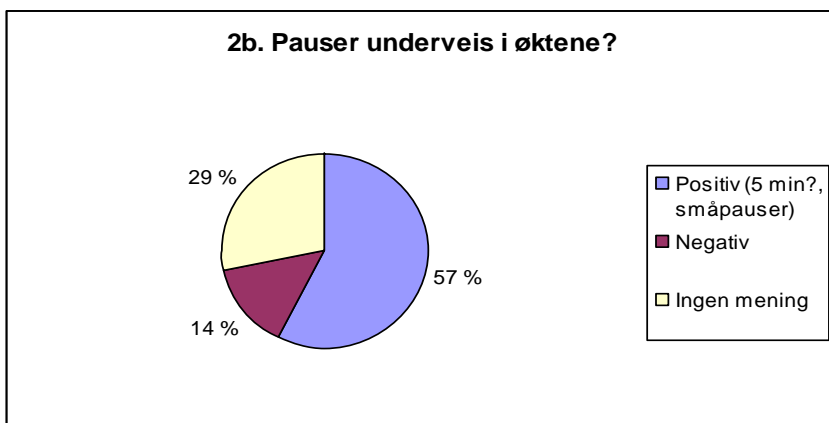
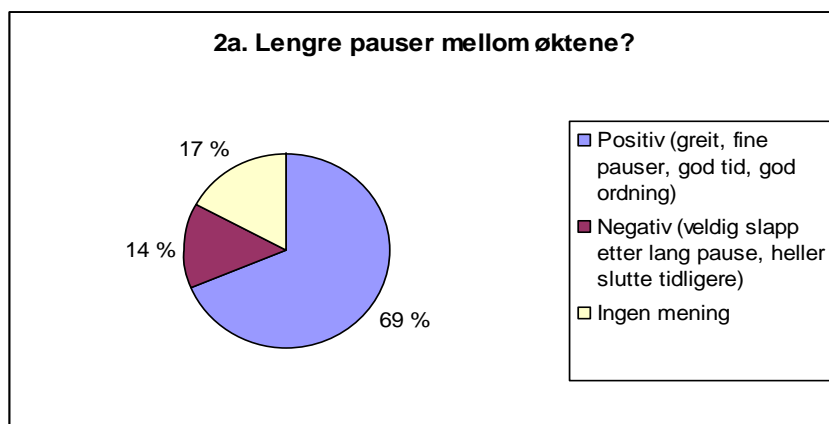
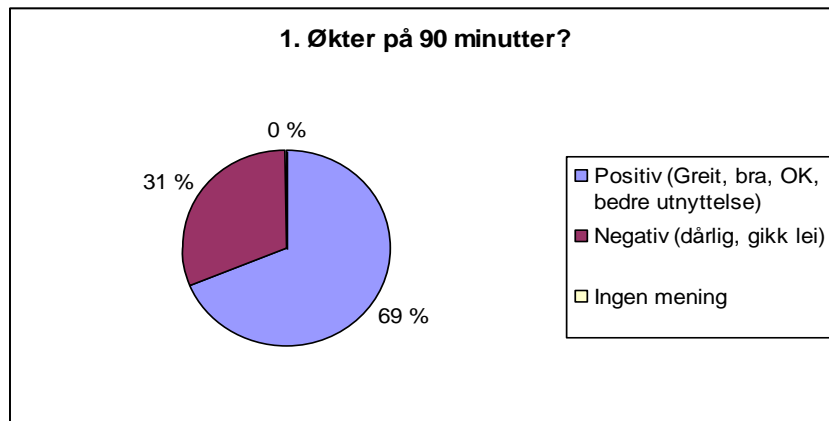
b. Hvordan synes du 1 time felles studietid på slutten av dagen fungerte?

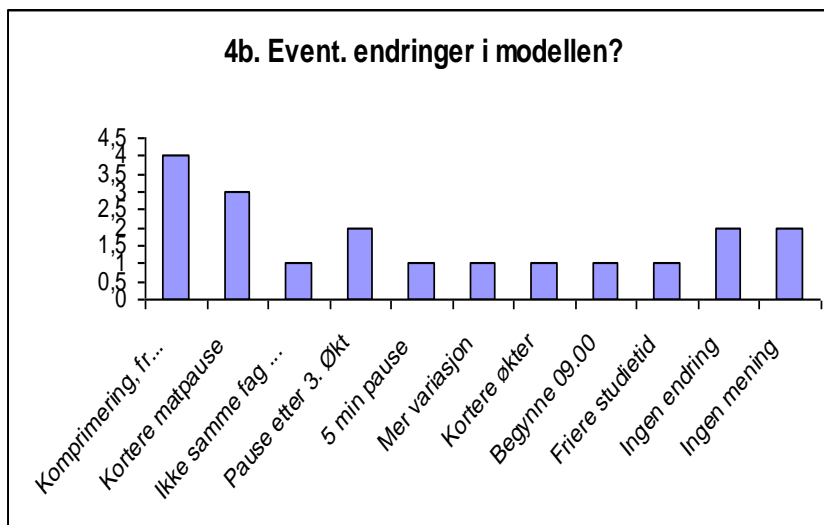
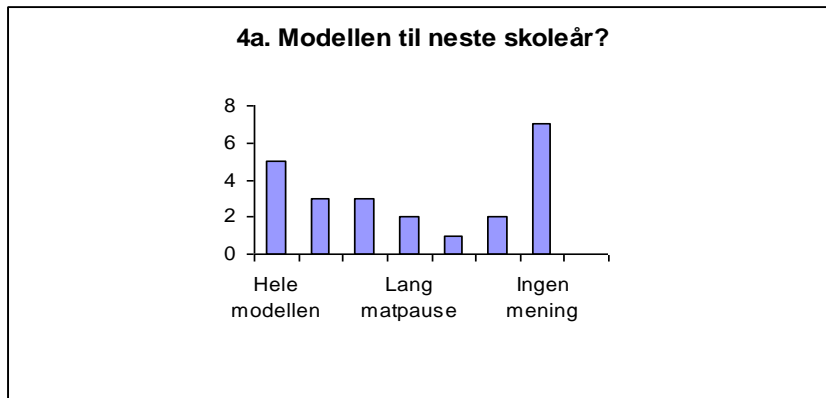
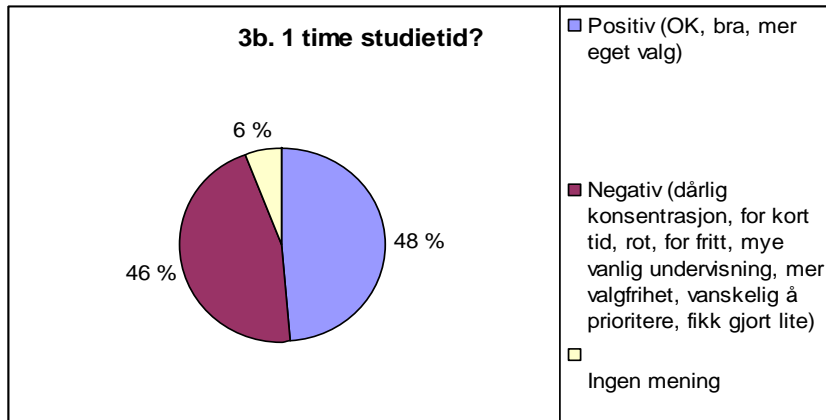
4. Neste skoleår: 2005/2006

a. Hvis vi skal ta utgangspunkt i denne modellen når timeplanen legges for skoleåret 2005/2006: Hvilke deler av modellen skal vi ta med oss til neste skoleår?

b. Event. hvilke endringer i modellen vil du foreslå?

Evaluering (elever):





Oppsummering av evaluering av timeplanmodell "Ny skoledag" 2005/2006:

90-minutters økter.

- Som hovednorm legges undervisninga i 90 minutters økter fordelt utover skoledagen.
- Elevenes oppmerksomhet og utholdenhet er best fra starten av dagen. 1. undervisningsøkt kjøres i sammenheng og uten pause underveis.
- I tilfeller hvor 4- og 5-timersfag går over to 90-minutters økter i sammenheng, legges dette fortrinnsvis til 1. og 2. økt. 5. time i 5-timersfag legges da til 4. økt.
- Alternativt kan 5-timersfag legges 3+2. 3-timersøkta legges da til 3.+ 4. økt.

Pauser.

- Matpause reduseres fra 1 time til 45 min.
- I stedet legges det inn en pause på 15 min. mellom 3. og 4. økt
- Ved behov åpnes det for at 2. og 3. undervisningsøkt kan deles opp i kortere økter à 45 min. med 10 min. pause imellom. Dette avgjøres av faglærer. Pausene i etterkant av økta blir da tilsvarende kortet inn.

Veiledningstime, 5-timersfag.

- 4. undervisningsøkt beholdes som en enkelttime, men i hvor stor grad dette blir en veiledningstime, avgjøres av faglærer.
- 3-timersfag kjøres 2+4, event. legges til 3. + 4. økt. Dette avgjøres av faglærer.

Timeplanmodell 2005/2006:

	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
08.00 – 09.30	1. undv.økt	1. undv.økt	1. undv.økt	1. undv.økt	1. undv.økt
15 min. pause					
09.45 – 11.15	2. undv.økt	2. undv.økt	2. undv.økt	2. undv.økt	2. undv.økt
11.15 – 12.00 Matpause					
12.00 – 13.30	3. undv.økt	3. undv.økt	3. undv.økt	3. undv.økt	3. undv.økt
15 min. pause					
13.45 – 14.30	4. kort undv.økt	4. kort undv.økt	4. kort undv.økt	4. kort undv.økt	4. kort undv.økt
10 min. pause					
14.40 – 16.10	5. undv.økt	5. undv.økt	5. undv.økt		

Beskrivelse av "Trappemodellen", organisering av større tverrfaglige prosjekt.

Bakgrunn og innhold - kort beskrivelse av modellen:

R-94 og nye læreplaner satte i gang en prosess for å møte kravet om AFEL, tverrfaglighet og bruk av prosjektarbeid som en grunnleggende arbeidsmetode.

På vår skole ble det etter hvert utarbeidet en modell hvor en grunnleggende tanke er å la elevene få **en trinnvis innføring** i prosjektarbeid som arbeidsmetode. Fra en enkel innføring på GK-nivå til mer sjølstendig arbeide på VK 2-nivå. Vi kan kalle den en "**trappemodell**".

Det ble videre lagt inn i skolens generelle årsplan at det skal gjennomføres to større tverrfaglige prosjektarbeider i løpet av skoleåret. Ett i høstterminen og ett i løpet vårterminen. Prosjektarbeidet om høsten er lagt til en felles uke for hele skolen, mens prosjektet om våren er opp til den enkelte klasse å gjennomføre i løpet av første del av terminen (før påske).

I tillegg til å lære prosjektarbeid som metode har skolen hentet inn de tre viktigste(?) satsningsområdene; **miljø, internasjonalisering og etikk**, fra den generelle læreplanen. Disse er fordelt som hovedtema på de tre "trappetrinnene" GK, VK1 og VK2, og er lagt til den felles prosjektuka om høsten.

Hvorfor trappemodell, 2 prosjekt og 3 bestemte tema?

Trappemodellen er vel rimelig logisk og lett og forklare pedagogisk. Eleven kommer fra forskjellige skolemiljøer og har forskjellige oppfatninger og erfaringer med prosjektarbeid. Derfor kan det være greit å starte i det små og bruke tid på å få en felles forståelse av hva prosjektarbeid er. Ikke minst fordi det ofte innebærer å samarbeide med andre. Etter hvert som elevene kjenner metoden kan en legge mer vekt på fag og tema.

2 større tverrfaglige prosjektarbeider pr. år. I våre ulike fagspesifikke læreplaner står det minst ett tverrfaglig prosjektarbeid i faget pr. skoleår. Samtidig oppfordret den generelle læreplanen til økt bruk av tverrfaglighet for å unngå at elevene gikk gjennom et løp i den videregående skolen uten å se sammenhengen mellom de ulike fag og fagområder de ellers jobbet isolert med. Ved å legge til rette for to litt større prosjektarbeid fikk vi litt større mulighet for å nå flere fag og flere mål.

3 hovedtema. I den generelle læreplanen og etter signaler fra sentralt hold var det tre områder den videregående skolen skulle se på som viktige felles satsningsområder: **Miljø, Internasjonalisering og Etikk**. Fra sentralt hold ble det utarbeidet metodiske veiledninger i de tre hovedtemaene. I alle veiledningene ble tverrfaglige prosjektarbeider nevnt som mulige gjennomføringsmåter. Her var det mulighet for skolen gjennomføre pålagte oppgaver ved å slå to fluer i en smekk.

I tillegg var utvikling av **skolens felles sosiale miljø** en av hovedgrunnene til å satse på **en felles prosjektuke** for hele skolen. Her kunne elevene møtes og jobbe sammen på tvers av klasser, fag og studieretninger som ellers ligger som en barriere for sosial og faglig kontakt i skoletida.

Et annet og ikke uvesentlig poeng var også det at **lærerne** her hadde en fin mulighet til å utvikle et samarbeid både faglig og sosialt.

På basis av det som er nevnt her er følgende et forsøk på å videreføre og konkretisere målene i vår såkalte Trappemodell.

Videreføring av Trappemodellen.

Felles allmenne fag - studieretningsfag.

Det ser ut som om felles allmenne fag vektlegges i sterkere grad om høsten enn hva tilfellet er om våren. Dette er vel naturlig da det er lagt vekt på felles allmenne tema og samarbeid på tvers av studieretninger i den felles prosjektuka om høsten. Om våren er regien lagt klassevis og blir styrt av hvilken studieretning eleven er på. Her har vi altså en naturlig ulik vektlegging på **felles allmenne fag om høsten** og motsatt en vektlegging av **studieretningsfagene om våren**. Dette er et gjennomgående trekk for alle tre årstrinnene og er derfor logisk å nedfelle som et prinsipp i trappemodellen.

Felles prosjektuke - klassevise prosjekter. Generelle mål - fagspesifikke mål.

En felles prosjektuke på høsten og et prosjektarbeid innenfor klasse/studieretning om våren gir rom for ulik vektlegging og variasjon. På høsten vektlegges felles generelle mål, da kanskje spesielt sosiale mål. Om våren legges det mer vekt på studieretning og faglige mål.

3 aktuelle "støttefag" i forhold til felles prosjektuke om høsten

I forhold til den felles prosjektuka om høsten og i forhold til tema og vektlegging, er det tre fag som peker seg ut som såkalte "støttefag".

På GK-nivå er det et poeng å jobbe med prosjektarbeid som arbeidsmetode. **Norsk** er et felles fag hvor et av målene i den fagspesifikke læreplanen går ut på å lære prosjektarbeid som metode.

På VK1 er temaet Internasjonalisering. I det felles faget **samfunnslære** finner en flere fagspesifikke mål som går direkte på dette temaet.

I forhold til Etikk som er hovedtema på VK2-nivå er det felles faget **religion & etikk** et naturlig støttefag.

For å få et faglig utgangspunkt er det spesielt i **forkant** av prosjektuka at det er viktig å bruke disse fagene aktivt og i **samarbeid** med andre fag.

Både på GK- og på VK1-nivå vil det være naturlig å ha et samarbeid innenfor samme klassetrinn og på tvers av studieretninger. Dette gjelder både planlegging, forarbeid i klassene før prosjektuka og i løpet av prosjektuka.

I tillegg til AU-ene må spesielt **fagseksjonene** bli viktige støttespillere.

Studieretningsfag som "støttefag" ved de tverrfaglige prosjektene om våren.

Her vil de ulike studieretningsfagene være det bærende element, mens fellesfagene får henge seg på der det er naturlig. Også her er det selvfølgelig viktig å jobbe i forkant, ikke minst for å avklare tema og hvilke fag det vil være naturlig å trekke inn.

Fagseksjonene er viktige i planleggingsfasen.

Formell - uformell vurdering

Formell vurdering. Det som kan vurderes med tallkarakter er mål fra de fagspesifikke læreplanene, inkludert fellesmål. Ved tverrfaglige prosjekt er det mulig både å vurdere de ulike faglige bitene hver for seg og sette tallkarakter ut i fra dette i hvert enkelt fag eller en kan finne felles mål jfr. de ulike læreplanene og sette en felles karakter som kan gjelde i de ulike fagene. Event. en kombinasjon.

Uformell vurdering. Vurdering av arbeid med mål fra den generelle læreplanen gis som en uformell tilbakemelding.

Både formell og uformell vurdering **kan** brukes i alle tverrfaglige prosjekter, men er avhengig av rammevilkårene: antall fag og hvilke fag involvert, utvalg av mål, klassetrinn, vektlegging prosess/produkt m.m. Det vil være naturlig at målene blir mer fagspesifikke og produktrettet jo høyere opp på klassetrinnene en kommer, og også ettersom hvor mye studieretningspreg det er på prosjektet. Elevenes ønsker må også telle med.

Gruppe - individ

I tverrfaglige prosjekt ligger det godt til rette for samarbeid og dermed gruppearbeid. Spesielt i felles prosjektuke og på GK-nivå. Det kan jobbes med tverrfaglige prosjekt individuelt, men da helst på VK1/VK2-nivå, event. i mindre tverrfaglige prosjekt ellers i året.

Prosess - produkt

Som en del av det å lære arbeidsmetoden er det naturlig å legge mer vekt på prosess på GK-nivå enn på VK1/VK2-nivå.

1. EGENVURDERING AV KOMPETANSEMÅL

Svar: Lav kompetanse Middels kompetanse Høy kompetanse

Spørsmål:

Politiske prosesser og institusjoner	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Demokrati og medborgerskap	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Menneskerettighetenes verdigrunnlag	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

2. Kommentarer til kompetansemål

Det finnes ingen statistikk å vise

3. EGENVURDERING AV GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER I FAGET

Svar: Lav kompetanse Middels kompetanse Høy kompetanse

Spørsmål:

Å kunne uttrykke seg muntlig	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Å kunne uttrykke seg skriftlig	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Å kunne lese	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Å kunne regne	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Å kunne bruke digitale verktøy	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

4. Kommentarer til grunnleggende ferdigheter

Det finnes ingen statistikk å vise

5. ELEVMEDEVIRKNING

Svar: i liten grad i noen grad i stor grad

Spørsmål:

Elevmedvirkning	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
-----------------	----------	----------	----------

6. Kommentarer til ELEVMEDEVIRKNING

Det finnes ingen statistikk å vise

7. STUDIETEKNIKK OG LÆRINGSSTRATEGI

Svar: liten grad i noen grad i stor grad

Spørsmål:

STUDIETEKNIKK OG LÆRINGSSTRATEGI	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
----------------------------------	----------	----------	----------

8. Kommentarer til STUDIETEKNIKK OG LÆRINGSSTRATEGI

Det finnes ingen statistikk å vise

9. VARIERTE ARBEIDSMÅTER

	Svar: i liten grad	i noen grad	i stor grad
Spørsmål:			
VARIERTE ARBEIDSMÅTER	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

10. Kommentarer til VARIERTE ARBEIDSMÅTER

Det finnes ingen statistikk å vise

11. LÆRELYST, MOTIVASJON OG NYSGJERRIGHET

	Svar: i liten grad	i noen grad	i stor grad
Spørsmål:			
LÆRELYST, MOTIVASJON OG NYSGJERRIGHET	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

12. Kommentarer til LÆRELYST, MOTIVASJON OG NYSGJERRIGHET

Det finnes ingen statistikk å vise

13. EGEN REFLEKSJON OG OPPSUMMERING

Det finnes ingen statistikk å vise

14. FELLES OPPSUMMERING AV SAMTALEN

Det finnes ingen statistikk å vise
