

LEARNING BY DOING

Lærerapport om deltakelse i Holbergprisen i skolen

Erfaringer med elevstyrt læringsprosess og prøving og feiling som læringsstrategi.

Kirsti Anita Røsand,
Fagerlia vgs.

Innhold

1 Bakgrunn for deltakelse	2
2 Gjennomføring av prosjektet	4
2.1 Gruppesammensetning	4
2.2 Samarbeid med mentor	5
2.3 Læreren som veileder i elevstyrt læringsprosess	5
2.3 Prøving og feiling som læringsstrategi	6
2.4 Betydningen av gode relasjoner	7
2.5 Samarbeid med andre lærere.....	8
3 Utbytte og erfaringsdeling	8
Kilder:.....	9

1 Bakgrunn for deltakelse

Fagerlia videregående skole deltar i Holbergprisen i skolen for første gang i år. Jeg er litt usikker på hvor jeg hørte om Holbergprisen i skolen første gang, men mener at det var via lokus.no, lærernettsstedet til læreverket vårt i faget sosiologi og sosialantropologi. Helt siden jeg begynte å interessere meg for pedagogikk har den aktive og deltakende eleven vært sentral i mitt læringssyn, og da jeg oppdaget Holbergprisen i skolen tenkte jeg med det samme at det var en veldig god mulighet for meg til å utfordre elevene på prosjektarbeid.

Prosjektarbeid er i likhet med metoder som rollespill, storyline, Teaching Thinking og problembasert læring, et eksempel på metode for læring som er gitt samlebetegnelsen «elevaktive læringsformer» (Kirschner, Sweller & Clark, 2006) Disse arbeidsformene krever at elevene selv tar mye av ansvaret for læringen, og at de i stedet for å bli presentert for et kunnskapsinnhold må oppdage eller konstruere innholdet selv. I norsk utdanningspolitikk har elevaktive læringsformer vært sentralt helt siden Normalplan for byfolkeskolen av 1939 (1939). I ulike varianter har disse læreformene vært fremmet, både som prinsipp og i form av oppfordringer til å ta i bruk konkrete metoder, for eksempel gjennom fokus på prosjektbasert læring og problembasert læring i reformene på nittitallet (1994; R94) (1997; L97). Dette har gitt resultater i form av tendenser til mer varierte arbeidsformer og individuell tilrettelegging, som vist i for eksempel Blichfeldts studie (2003) og i Pisa+-undersøkelsene fra 2005 (Klette, 2007; Klette et al., 2008). Disse pekte på en vending mot høyere aktivitetsnivå i klassene og mye individuelt arbeid. Likevel har undervisningen i norsk skole fremdeles i stor grad vært preget av formidlingspedagogikk, også etter at disse læringsformene ble aktivt fremhevet (Furre, Danielsen, Stiberg-Jamt, & Skaalvik, 2006; Haug, 2004; Imsen, 2004).

Utviklingen går altså tregt på tross av klare pekepinner på utbytte, og jeg har ofte snakket om nettopp omfanget av bruken av elevaktive læringsformer med flere lærere, både utenfor og innenfor egen skole. Mange lærere som jeg har diskutert det med skulle gjerne brukt elevaktive læringsformer mye mer enn de gjør, men er tilbakeholdne fordi det er svært tidkrevende å sette i gang med slike opplegg. Det er også en betydelig utfordring at vi som regel jobber i store klasser, og det er krevende å sikre at alle elevene får god nok oppfølging gjennom en slik læringsprosess, som ofte er noe mer ustrukturert enn den tradisjonelle klasseromsundervisningen.

I samfunnsfagavdelingen ved Fagerlia har vi hatt mange samtaler om dette i de to årene jeg har vært lærer, og da spesielt i forbindelse med at vi er en av to skoler i Norge som arrangerer rollespillet Lille Stortinget (Fagerlia vgs, Prosjekter, Lille Stortinget). Det vi opplever når vi sender elevene gjennom det rollespillet er et enormt engasjement hos de fleste, og mange elever får virkelig øynene opp for politikkdelen av faget i løpet av de tre dagene rollespillet pågår. Noen har til og med blitt så begeistret for opplegget at de har valgt å lage undersøkelse om det til dette metodeprosjektet, og vi selvfølgelig veldig fornøyde med at de engasjerer seg så mye i sine egne læringsprosesser. Vi ser imidlertid også at det er en del utfordringer å ta tak i når man skal utfordre elever på praktiske opplegg som ligger utenfor den vanlige klasseromsundervisningen. En av utfordringene er at det ikke er alle elever som deltar aktivt nok til at de får like godt læringsutbytte som vi skulle ønske, og dermed oppleves tids- og ressursbruken lite hensiktsmessig for dem det gjelder. Det var jeg opptatt av å være bevisst på da vi startet opp dette metodeprosjektet, og jeg har brukt mye av tiden på å arbeide med nettopp denne utfordringen hos en del av elevene. I tillegg er det en del lærere som mener at arbeidsmetodene er for krevende for den enkelte lærer til at det brukes i stor grad, og derfor var det interessant å høste flere erfaringer i forhold til det.

Med ønske om å høste litt flere erfaringer med elevaktive læringsformer som utgangspunkt, bestemte jeg meg for å luften idéen om deltakelse på et avdelingsmøte. Da jeg gjorde det var det ikke så mange av mine kolleger som hadde hørt om Holbergprisen i skolen og visste hva det gikk ut på, men de fleste var enige i at det virket som en god mulighet til erfaringsinnhenting. Jeg fikk ikke med meg flere lærere slik jeg hadde håpet, men avdelingslederen min har deltatt tidligere da han jobbet på en annen skole, og han sa seg villig til å være med og hjelpe meg som støttelærer ved behov i løpet av prosjektet. Jeg er fremdeles ganske ny i læreryrket, og siden det i tillegg var første skoleår med faget som undervisningsfag var det naturligvis en litt skremmende tanke å kjøre et slikt prosjekt, men min egen motivasjon var absolutt til stede, og jeg hadde virkelig tro på at deltakelsen ville gi et læringsutbytte som jeg vanskelig kunne matche uten den støtten og oppmuntringen som jeg forsto kom med prosjektet. Derfor snakket jeg med klassen min og la inn en søknad om deltakelse.

2 Gjennomføring av prosjektet

Klassen jeg valgte å melde på er en programfagsklasse i sosiologi og sosialantropologi. Jeg opplever det å jobbe med et programfag som en takknemlig oppgave i forhold til det å jobbe med fellesfagene, fordi elevene har valgt faget selv og er derfor stort sett litt mer motiverte. I denne klassen har jeg i tillegg forsøkt å legge opp til mye bruk av elevaktive læringsprosesser helt siden oppstarten, og dermed var det ganske greit å presentere idéen om en alternativ læringsprosess i form av prosjektarbeid i metode for elevene. Jeg snakket med dem om at dette var en god mulighet til å gjøre opplevelsen med faget så studieforberedende som mulig, da nettopp arbeid med vitenskapelige forskningsmetoder kommer til å være sentral kompetanse for de av elevene som velger å gå videre til høyskole- og universitetsstudier innenfor det samfunnsvitenskapelige feltet. I tillegg var det nok en motivasjonsfaktor for flere av elevene at vi la opp til fritt temavalg, slik at de kunne velge å forske på noe som interesserer dem.

2.1 Gruppesammensetning

En av utfordringene i klassen min er at den er sammensatt av elever fra sju ulike klasser på andre, tredje og fjerde trinn. Vi har elever fra både toppidrett, kunst og design, internasjonal, forsker og vanlig studiespesialiserende linje, så det er en veldig heterogen gruppe med de styrker og utfordringer som følger med det. Da jeg møtte de andre lærerne i Bergen snakket vi mye om hvordan man skulle sette sammen grupper, og selv om det var mange gode innspill å spille på så kom jeg egentlig hjem med konklusjonen at det ikke finnes noen fasit på akkurat det. Med utgangspunkt i hvordan jeg kjenner elevgruppen min bestemte jeg meg for å gi elevene frihet til å velge, men foreslo at de reflekterte godt over valgene sine. Vi brukte litt tid på å snakke om hvordan man kan utnytte kompetanse og erfaringer på tvers av elevgruppene. Jeg viste dem også hovedtrekkene i Jungs typeindeks, og ba dem reflektere litt over egne styrker og utfordringer når det gjelder å dra i land et prosjekt av denne størrelsen. Jeg trodde ikke at det skulle gi de helt store utslagene i selve valget, for tryggheten i å få jobbe sammen med noen man kjenner er nok viktigere for disse elevene enn den strategiske tankegangen, men jeg håpet likevel at en litt økt bevissthet ville kunne hjelpe litt underveis i prosessen, både med tanke på fordeling av oppgaver internt i gruppene, og på samarbeidsklima og eventuell konflikthåndtering.

2.2 Samarbeid med mentor

Etter at gruppene var dannet var vi klare for å sette i gang selve prosessen, og vi startet naturligvis med temavalg og operasjonalisering av problemstillinger. Noen av gruppene var klare veldig tidlig med tanker om hva de ville forske på og mye motivasjon for prosessen, mens andre var både usikre og mindre motiverte. Utfordringen virket nok i største laget for enkelte, og det var ikke alle som hadde like klare ideer om hva de ville forske på. Derfor brukte vi en god del tid helt i starten på å kjøre brainstormingsøkter og lese om tidligere prosjekter på nettsidene til Holbergprisen. I samme periode fikk vi også vårt første besøk av mentoren vår, Berit Misund Dahl, som er førsteamanuensis ved institutt for helsevitenskap ved NTNU i Ålesund. I sitt første besøk holdt Berit en presentasjon om samfunnsvitenskapelige metoder, og hun viste til hvordan hun hadde arbeidet med metode i sine forskningsprosjekter innenfor helse. Det var tydelig at det var noe som bidro til økt forståelse for hvor viktig det er å ha en grunnleggende forståelse for metode uansett hvilket fagområde man forsker på, og det motiverte flere av elevene til gjøre en skikkelig innsats for å komme i gang. Berit stilte også opp til tre veiledningsøkter i løpet av prosjektet. Den første økten viet vi til avgrensning og operasjonalisering av problemstillingene, og i de to neste øktene veiledet vi gruppene i selve skriveprosessen. Mentoren vår var veldig imøtekommende og engasjert, og jeg ser ikke for meg at jeg hadde klart å gi alle gruppene tilstrekkelig hjelp innenfor tidsrammen uten hennes medvirkning. I tillegg til å stille opp til veiledningstimer oppfordret hun elevene til å kontakte henne med utkast og til å stille henne spørsmål om alle deler av forskningsprosessen, når de måtte ønske. De gruppene som benyttet seg av denne muligheten sier at det var til uvurderlig hjelp.

2.3 Læreren som veileder i elevstyrt læringsprosess

Proessen jeg la opp til inneholdt ikke fastsatte datoer for underveisvurdering og veiledningstimer til de enkelte gruppene. Det vil si at hele prosessen fra start til slutt var basert på elevenes egne fremdriftsplaner, og de eneste tilbakemeldingene de fikk underveis var de som de selv ba om i tilbudte veiledningstimer. Vår mentor og jeg fungerte altså som veiledere i en elevstyrt læringsprosess. Dette er en ting jeg vurderte i forkant av prosessen som en mulig utfordring, særlig for noen av gruppene som ikke lagde tydelige fremdriftsplaner. Elevene måtte selv aktivt sette seg inn i kravene til prosjektet, vurdere hvor

mye tid de skulle vie til de ulike oppgavene, og være bevisste på å forberede utkast eller spørsmål til veiledningstimene med meg og mentor.

De fleste elevene er nok vant til mye tydeligere styring, men her fikk de altså i veldig høy grad ansvar for sin egen læringsprosess. Det er selvfølgelig et dilemma å sette dem så til de grader i førerretet, men samtidig er det også en av våre oppgaver å gjøre dem studieforbredt. Jeg er i stor grad enig med John Dewey, som mener at skolen ikke bare skal gi kunnskaper, men også være karakterdannende og bidra til sosial tilpasning ved at elevene via høy grad av elevaktivitet og arbeidsskole lærer av sine egne erfaringer (Boisvert, Raymond D., 1998). Hans slagord var «learning by doing», eller “prøving og feiling” på norsk, og akkurat det har i aller høyeste grad kjennetegnet både min og elevenes erfaringer med dette prosjektet.

2.3 Prøving og feiling som læringsstrategi

Deweys syn på læring gjennom erfaringsdanning har altså vært en sentral referanse for meg i arbeidet med Holbergprisen i skolen. Det finnes mange begreper som kan brukes på læringsprosessene som inngår i et slikt prosjekt, men når alt kommer til alt oppfatter jeg dette mest av alt som en mulighet til å prøve og feile innenfor et temaområde som er utfordrende å få kontroll på for de aller fleste. Når elevene møter temaet forskningsmetode tror jeg de opplever det som ganske utfordrende, spesielt fordi det krever mye større grad av kritisk tenking enn det de er vant med. Spesielt for elever som har gått gjennom skolegangen og stort sett møtt på undervisningsmetoder der elev og lærer har mye mer tradisjonelle roller, tror jeg det er en stor barriere å skulle være så kritisk til både informasjon man finner og til eget arbeid, som det som kreves i et slikt prosjekt. Her er lærerens rolle ikke først og fremst underviser, men veileder, og det er ikke nødvendigvis en rolle som lærere og elever er godt kjent med. Elevene skal i stor grad skape eget læringsinnhold, og læreren skal veilede fra sidelinjen, noe som krever mye av begge parter. Relasjonen mellom elever og lærer er helt sentral, og i tillegg må elevene tåle at de kommer til å gjøre mange feil. Utfordringen er å vise at de forstår sine feiltrinn, og at de kan finne forslag til hvordan de kunne ha løst oppgaven på en bedre måte.

2.4 Betydningen av gode relasjoner

Det er ikke bare Dewey som har vært viktig referanse for meg i denne prosessen, eller i lærervirket generelt. I likhet med de fleste lærere er jeg opptatt av at de relasjonene vi skaper med elevene skal være trygge og preget av tillit, fordi det er innenfor slike rammer at elevene presterer best. Dette gjelder ikke minst i en slik prosess som jeg la opp til, for om man skal våge å gjøre feil må man oppleve at det skjer innenfor trygge rammer og med en veileder som involverer seg i prosessen på en positiv og motiverende måte. Dette er noe jeg mener Jan Spurkeland skriver veldig godt om. Han skriver om relasjonspedagogikk og om læreren som «coach», og det er kanskje den betegnelsen som passer best på relasjonen man bør etablere i en slik læringsprosess. (Spurkeland, J., 2011) Kort gjengitt så fremhever han fem punkt som definerer viktigheten av relasjoner mellom elev og lærer, med utgangspunkt i elevens ståsted/læringsprofil. Han sier for det første at relasjonen mellom barnet/ungdommen og læreren er en avgjørende faktor for læreprosessen. For det andre fastslår han at elevens totale livssituasjon er utgangspunkt for læring. Det tredje punktet han fremhever er at elevens læringsprofil er avgjørende for valg av pedagogisk tilnærming. For det fjerde sier han at pedagogens relasjonskompetanse er avgjørende for læreprosessen, og til slutt hevder han at pedagogens påvirkning avgrenses av kvaliteten på de fire første punktene.

Dette er noe jeg i aller høyeste grad opplevde i løpet av prosjektet vårt. Det å gjøre elevene bevisste på egen læringsprosess og å kunne veilede dem i denne er avhengig av at de både har tillit til meg som veileder, og at de både tør og evner å stille spørsmål i løpet av prosessen. Jeg merket fort at de elevene som var mest frempå og stilte mange spørsmål kom fortere i gang med arbeidet, og fikk lettere et godt inntrykk av hvilke deler av prosessen som ville være mest tidkrevende. Det var også mye lettere å veilede de elevene som jeg kjente godt til fra før, og der jeg for eksempel visste nok om deres interesser til å kunne veilede dem i forhold til tema for oppgaven. Det sier seg jo selv at det vil være en god motivasjonsfaktor om elevene får jobbe med et tema som ligger deres hjerter nært, samtidig som de får faglig utbytte.

2.5 Samarbeid med andre lærere.

I løpet av den perioden prosjektet har pågått har jeg samhandlet med kollegene mine på ulike måter. Stort sett har samhandlingen skjedd i form av at jeg har bedt kollegene mine om innspill til ulike utfordringer, både faglig og relasjonsmessig, men noen av dem har også blitt delaktige i form av å hjelpe elevene med innhenting av data. Flere av gruppene valgte å forske på sammenhenger i ulike miljøer på skolen vår, og var derfor avhengige av hjelp til å nå ut til de relevante kildene. For eksempel ville toppidrettselevne undersøke om deres garderobekultur påvirker klassemiljøene de er del av, en annen gruppe var interessert i å finne ut av om fremmedspråkopplæringen oppleves som hensiktsmessig, og en tredje gruppe undersøkte betydningen av religion ved Fagerlia. En positiv side ved dette var at mange ved skolen vår fikk med seg at vi var med på dette spennende prosjektet, men vi opplevde også på et tidspunkt at det kanskje ble litt vel mye mas om å svare på spørreundersøkelser for enkelte. Til tross for det fikk jeg mange gode tilbakemeldinger, både på deltakelsen i seg selv, og i form av støtte og veiledning til elevene. Flere lærere stilte også opp til intervjuer, og har sagt at de synes det er fint at samfunnsfagene blir litt mer synlige på skolen.

3 Utbytte og erfaringsdeling

Nå som prosjektet er avsluttet skal vi i tillegg til en avsluttende erfaringsdeling blant elevene i klassen som deltok, også snakke om erfaringene vi har høstet på neste avdelingsmøte. Personlig har jeg lært veldig mye av denne prosessen, og selv om jeg er enig i at det er krevende, så opplever jeg også at det i aller høyeste grad er verdt innsatsen. Elevene sier at de har lært om metode på en konkret og engasjerende måte, og at de også sitter igjen med et tilleggsutbytte i form av bevissthet om egne læringsprosesser. Noen har også virkelig fått øynene opp for viktigheten av struktur og planlegging når man skal ta fatt på en så omfattende oppgave. Det jeg håper på nå er at våre erfaringer vil gi positive ringvirkninger, både i form av en mulig ny deltakelse neste år, og i form av at flere lærere ønsker å både tilrettelegge for og gjennomføre prosjektarbeid og andre elevaktive læringsformer i enda større grad enn det vi gjør nå. Det fine med prøving er jo ikke bare at man lærer seg å takle å feile, men at man for hver gang man prøver har stadig større odds for å lykkes. Jeg takker Holbergprisen i skolen så mye for at dere ga oss muligheten til å delta.

Kilder:

Barron, Brigid og Darling-Hammond, Linda: *“Prospects and challenges for inquiry-based approaches to learning”*. I *The Nature of Learning – Using research to inspire practice* (edited by Hanna Dumont, David Istance og Francisco Benavides). OECD. 2010. Lastet ned fra https://www.keepeek.com//Digital-Asset-Management/oecd/education/the-nature-of-learning/prospects-and-challenges-for-inquiry-based-approaches-to-learning_9789264086487-11-en#.WrTlIS4bOpo#page14 den 28.01.2018.

Bjørke, Gerd (2006): *Aktive læringsformer*. Universitetsforlaget, Oslo.

Boisvert, Raymond D.: *John Dewey: Rethinking our time*. State University of New York Press, 1998.

Fagerlia vgs., Prosjekter, Lille Stortinget, hentet fra <http://www.fagerlia.vgs.no/Fagerlia-VGS/Prosjekter/LilleStortinget> den 25.04.18.

Haug, P. (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs Forskningsråd.

Hiim, H., Hippe, E. (1993): *Læring gjennom opplevelse, forståing og handling. En studiebok i didaktikk*. Oslo, Universitetsforlaget.

Hopfenbeck, T. (2009) *Kunnskapsløft gjennom læringsstrategier*. I *Bedre skole*, 2. utgave, 2009. Lastet ned fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/BS%202-09/02-09-BedreSkole-web_Hopfenbeck.pdf den 28.01.2018.

Imsen, G. (2004). *Hva driver de med i timen? Kateterstyrte og elevaktive praksisformer i grunnskolen*. I G. Imsen (Red.), *Det ustyrilige klasserommet: om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kirschner, P. A., Sweller, J. & Clark, R. E. (2006). *Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching*. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.

Klette, K., Lie, S., Ødegaard, M., Anmarkrud, Ø., Arnesen, N., Bergem, O. K. & Roe, A. (2008). *PISA+: Lærings- og undervisningsstrategier i skolen*. Oslo: Norges forskningsråd.

Normalplan for byfolkeskolen (1939), lastet ned fra

<https://www.nb.no/nbsok/nb/a772fcd5e1bbbfb3dcb3b7e43d6ccc60?lang=no#0> den 13.01.18

Reform 94 (1994). Lastet ned fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94/> den 13.01.18.

Reform 97 (1997). Lastet ned fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt-lareplanverk-grunnskolen-L97/> den 13.01.18.

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