

# Praktiske arbeidsformer i norsk på ungdomstrinnet

En studie med utgangspunkt  
i ungdomstrinnsmeldinga

---

Marit Synnøve Krogtøft

FAKULTET FOR LÆRERUTDANNING OG KUNST- OG KULTURFAG



# Praktiske arbeidsformer i norsk på ungdomstrinnet

En studie med utgangspunkt  
i ungdomstrinnsmeldinga

Marit Synnøve Krogtoft

Ph.d. i studier av profesjonspraksis  
Nord universitet

Marit Synnøve Krogtoft  
**Praktiske arbeidsformer i norsk på ungdomstrinnet**  
**En studie med utgangspunkt i ungdomstrinnsmeldinga**

Ph.d. nr. 31 – 2019

© Marit Synnøve Krogtoft

ISBN: 978-82-93196-31-0

Trykk: Trykkeriet, Nord universitet

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

Alle rettigheter forbeholdes.

Kopiering fra denne bok skal kun finne sted på institusjoner som har inngått avtale med Kopinor og kun innenfor de rammer som er oppgitt i avtalen.

# INNHOLDSFORTEGNELSE

Sammendrag .....	vii
Abstract .....	viii
Forord.....	ix
<b>1. BAKGRUNN OG VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED .....</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for prosjektet .....	1
1.2 Problemstilling, forskningsspørsmål og formål .....	4
1.3 Kort om de pedagogiske ressursene og lærende nettverk .....	5
1.4 Forforståelser .....	7
1.5 Avhandlingens fagområde.....	18
1.6 Vitenskapsteoretisk ståsted .....	21
1.7 Om avhandlingens struktur .....	26
<b>2. PRAKTISK ARBEIDSFORM I LITTERATUREN .....</b>	<b>29</b>
2.1 Innledning.....	29
2.2 Nordiske læreplaner.....	29
2.3 Praktiske arbeidsformer i tre fag.....	31
2.4 Betydning av uttrykket «praktiske arbeidsformer».....	36
2.5 Om praktiske arbeidsformers effekt.....	50
2.6 Forutsetninger for elevenes faglige læring.....	62
2.7 Rommelig, mangetydig og sprikende .....	70
<b>3. HVORDAN LÆRER VI?.....</b>	<b>73</b>
3.1 Kort historisk tilbakeblikk .....	74
3.2 Dewey og Enerstvedt.....	76
3.3 Sentrale læringsteorier.....	83
3.4 Sansene .....	89
3.5 Språkutvikling og leseforståelse .....	91
3.6 Virkelighet, språk og hukommelse .....	99
3.7 Oppsummering kap. 3 .....	101

<b>4. METODE</b> .....	<b>103</b>
4.1 Tekstanalyse av observasjon, intervju og dokumenter .....	103
4.2 Tekstanalyse .....	118
4.3 Validitet .....	126
4.4 Etske overveielser.....	127
4.5 Oppsummering kap. 4 .....	129
<b>5. PRAKTISK ARBEIDSFORM I SAMFUNNET</b> .....	<b>131</b>
5.1 Tekstgrunnlaget for dette kapitlet.....	131
5.2 Hva betyr praktiske arbeidsformer i disse tre tekstene?.....	132
5.3 Hvorfor bruke praktiske arbeidsformer? .....	138
5.4 Hvordan bruke praktiske arbeidsformer? .....	143
5.5 Opinionsdannere .....	145
5.6 Spenninger i politikk og samfunn .....	148
<b>6. PRAKTISK ARBEIDSFORM I SKOLEN</b> .....	<b>159</b>
6.1 Elevene om praktiske arbeidsformer .....	160
6.2 Lærerne om praktiske arbeidsformer.....	171
6.3 Skolelederne om praktiske arbeidsformer .....	178
6.4 Mener de at praksis er endret etter SKU? .....	186
6.5 Oppsummering kap. 6 .....	188
<b>7. DEN PRAKTISK ANLAGTE ELEVEN</b> .....	<b>191</b>
7.1 Informantene om den praktisk anlagte eleven .....	191
7.2. Tekster som nevner den praktisk anlagte eleven .....	192
7.3. Hva betyr praktisk anlagt? .....	193
7.4 Hukommelse .....	197
7.5 Oppsummering kap. 7 .....	202
<b>8. DRØFTING OG KONKLUSJON</b> .....	<b>203</b>
8.1 Hvordan forklares og realiseres praktiske arbeidsformer?.....	203
8.2 Om inndeling i praktisk og teoretisk anlagte elever .....	217
8.3 Hvordan vurdere arbeidsformenenes effekt? .....	221
8.4 Definisjon av praktiske arbeidsformer i norskfaget.....	227

8.5 Konklusjon .....	236
8.6. Er ungdomstrinnet blitt mer praktisk? .....	237
8.7 Videre forskning ut fra denne avhandlingen .....	240
Epilog.....	245
<b>LITTERATUR.....</b>	<b>249</b>
<b>VEDLEGG.....</b>	<b>259</b>
Vedlegg 1 Feltnotat norsktid lærer Torbjørn.....	259
Vedlegg 2 Intervjuguide elevintervju.....	261
Vedlegg 3 Intervjuguide – lærer .....	263
Vedlegg 4 Intervjuguide skoleleder .....	265
Vedlegg 5 Informasjonsskriv og samtykke elev .....	267
Vedlegg 6 Informasjonsskriv og samtykke ansatte.....	269
Vedlegg 7 Lærer Ruths fortelling om sykkelturn .....	271
Vedlegg 8 «To diskurser» .....	273
Vedlegg 9 Tabell <i>praktisk</i> fra ungdomstrinnsmeldinga .....	277
Vedlegg 10 Transkribert intervju med Håkon.....	279
Vedlegg 11 Notater i analysearbeidet, Håkon.....	285
Vedlegg 12 Meldeskjema NSD.....	289
Vedlegg 13 Intervjuguide Kristin Halvorsen .....	291

## OVERSIKT OVER FIGURER

Figur 1 To domener.....	41
Figur 2 Ulike måter å sortere begrepet praktisk på .....	45
Figur 3 Design og evaluering av praktiske oppgaver .....	66
Figur 4 Oversikt over observasjon og intervju.....	106
Figur 5 Eksempel på observasjonsskjema .....	108
Figur 6 Eksempel på observasjonsskjema .....	108
Figur 7 Tredelt observasjonsskjema.....	109
Figur 8 Betydninga av begrepet «praktisk».....	138
Figur 9 Elevene om praktiske arbeidsformer .....	165
Figur 10 Lærere om praktiske arbeidsformer .....	178
Figur 11 Lederne om praktiske arbeidsformer.....	186
Figur 12 God praktisk - dårlig teoretisk? .....	193
Figur 13 God både teoretisk og praktisk? .....	194
Figur 14 To ytterpunkter .....	207



## Sammendrag

Dette er en avhandling i *studier av profesjonspraksis*, og den konkrete profesjonspraksisen som danner utgangspunkt for akkurat denne avhandlingen, er norsklærerens. De spørsmål som blir diskutert, er både hva *praktiske arbeidsformer* i norskfaget på ungdomsskolen er; hvordan begrepet blir forstått og hvordan praktiske arbeidsformer blir brukt, men også om slike arbeidsformer kan bidra til elevenes norskfaglige læring, og i så fall hvilke forutsetninger som må være til stede.

Spørsmålene har sitt grunnlag i ungdomstrinnsmeldinga som kom i 2011, der det ble bebudet en endring av ungdomstrinnet som skulle gjøre skolen mer praktisk. Dette skulle for det første skje ved at de praktiske valgfagene ble gjeninnført, og for det andre ved at alle fag på ungdomstrinnet i større grad skulle ta i bruk *praktiske arbeidsformer*. Dette siste momentet innebærer at også norskfaget skulle øke bruken av praktiske arbeidsformer, og for å kunne gjøre det, trenges det en definisjon av hva en *praktisk arbeidsform* i norskfaget er. I tilknytning til dette diskuteres også om, eller i hvilken grad, de praktiske arbeidsformene kan bidra til mer eller bedre læring av de norskfaglige målene, slik de kommer til uttrykk i skolens læreplan.

Forslaget til definisjon i denne avhandlingen bygger på analyser av elev-, lærer- og rektorintervjuer, og ett intervju med (den statsråden som var ansvarlig for ungdomstrinnsmeldinga), Kristin Halvorsen, samt klasseromsobservasjoner og diskusjoner i rapporter og forskningsartikler. Definisjonen inkluderer elevengasjement og -aktivitet, bruk av sansene, verbalisering og overføring fra det konkrete til det abstrakte.

Både i ungdomstrinnsmeldinga, rapporter og vitenskapelige artikler, kommer det fram at det er vanskelig å finne vitenskapelig belegg for å si at praktiske arbeidsformer bidrar mer til elevenes læring enn tradisjonell undervisning gjør. Dette diskuteres i denne avhandlingen med utgangspunkt i at begrepet er mangetydig, og at det ser ut til at det er spesielle forutsetninger som må være til stede for at undervisningsformen skal bidra til elevenes læring, som f.eks. en tilstedeværende og engasjert lærer.

I arbeidet med kartlegging av hvordan praktiske arbeidsformer avgrenses i fag som matematikk og naturfag, kommer det fram at slike definisjoner ikke kan overføres fra realfagene til et humanistisk fag som norsk, noe som indikerer at det er viktig å utvikle en norskdidaktikk for de praktiske arbeidsformene.

## Abstract

This is a dissertation in the PhD program *Studies of Professional Praxis*, where the first language teacher of the Norwegian language and literature is the specific professional practice that forms the basis for this particular thesis. The questions that are discussed are 1) what is *practical work* in the language and literature classes in secondary school, 2) how this concept is understood and how *practical work* is put into practice, and 3) whether such forms of practical work can contribute to the pupils' learning, and if so, under which conditions.

The questions have their foundation in a White Paper from 2011, that announced a reform of the Norwegian secondary school. The reform was intended to foster a more practice-oriented school on the basis of two innovations; firstly the re-introduction of practical electives, and secondly by requiring all subjects to use *practical work* to a greater extent. This second of these steps also entailed increased use of practical work in language and literature teaching, but in order to achieve this, a definition of what a *practical working method* in language and literature is, is required. In connection with this, the present thesis also discusses whether, and to what extent, *practical work* can contribute to more or better learning of the academic goals in this subject, as required by the school curriculum.

The proposed definition in this dissertation is based on analyses of interviews (with pupils, teachers and principals, and former minister Kristin Halvorsen), as well as classroom observations and discussions in reports and research articles. The proposed definition includes pupil engagement and activity, use of the senses, verbalization and transfer from the concrete to the abstract.

It is often stated in White Papers, in reports, and in scientific articles, that it is difficult to find scientific evidence showing that *practical work* contributes more to pupils' learning than traditional teaching does. This is discussed in this thesis based on the fact that the term is ambiguous, and that it appears that special conditions are required in order for *practical work* to contribute to pupils learning, such as for instance a present and committed teacher.

In mapping how *practical work* is delimited in subjects such as mathematics and science, it appears that such definitions cannot be transferred from the science subjects to a humanistic subject such as literature and language, which indicates that it is important to develop a subject-specific didactics for *practical work*.

## Forord

Nå er det visst slutt? Det har vært et privilegium å få lov til å grave seg ned, inn og rundt i ulike irrganger som stadig nye spørsmål har lokket til, men nå er jeg visst kommet ut av labyrinten. Jeg har mange å takke. Jeg skal ikke gå så langt som til å takke Kongen, men har de siste årene tenkt med takknemlighet på det samfunnet vi har, som gir folk slike muligheter som et doktorgradsstipend gir.

Veileder Catrine Torbjørnsen Halås har vært klok, tålmodig og kunnskapsrik, og bydd på både støtte og vennlig motstand. Takk for at du har vært tilstede og satt av tid til meg i en ellers nokså turbulent og hendelsesrik tid. Biveileder Bengt Kristensson Uggle kom seint inn, og deltok bare et års tid, men han fortjener stor takk for kommentarer, både som biveileder og som inspirerende leder av skriveseminarene jeg har deltatt i. Og takk til sluttleser Kristian Emil Kristoffersen for kloke og raske innspill.

Også ansatte på Senter for praktisk kunnskap fortjener takk for å raust dele sin kunnskap og delta i diskusjoner i tide og utide. Og takk til medstipendiater og kolleger som har kommentert og diskutert tekst med meg. Og takk til opponentene på midtveis- og sluttseminar! Gjennom den utmerkede forskerskolen NAFOL har jeg fått svært spennende og nyttige tilbakemeldinger fra dyktige norskdidaktikere. Takk til NAFOL som makter å finne så gode fagfolk, og takk til fagfolkene!

Elever, lærere, skoleledere og tidligere kunnskapsminister Kristin Halvorsen har stått til disposisjon for intervju og observasjon. Takk til dere!

Men ingenting av dette hadde vært noe morsomt uten den private heiagjengen Bent-Are, Thale, Ylva og Astrid representerer!

Bodø, 4. november 2019

Marit Krogtoft



# 1. Bakgrunn og vitenskapsteoretisk ståsted

*Rektor har sørget for kaffe og frukt til oss som er gjester, så vi lider ingen nød mens vi venter på den siste deltakeren. Læreren kommer småløpende til møtet etter å ha avverget en eller annen katastrofe i klasserommet.*

*Sammen med kolleger fra universitetet er jeg i møte på en ungdomsskole som vi skal være veiledere for. Det er en del av den nasjonale satsinga på ungdomstrinnet: ungdomstrinn i utvikling/skolebasert kompetanseutvikling (UiU/SKU). Skolen skal velge et par områder de ønsker veiledning på, og de får fire valg; lesing, skriving, regning og klasseledelse. I motsetning til tidligere erfaring med veiledning av skoler, skal vi denne gangen ikke møte skolene med en ferdig løsning eller et «kurs». I forståelse med de som har det nasjonale ansvaret for gjennomføring av denne etterutdanninga, miljøet ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), skal vi nå utvikle noe sammen med skolen, ut fra de behovene som skolen sjøl har.*

*Jeg har lest ungdomstrinnsmeldinga og oppfatter det praktiske aspektet som det nye, og som noe obligatorisk: Alle fag skal bruke praktiske arbeidsformer. Det øvrige som står der om motivasjon, variasjon, relevans og elevaktivitet ser ut som pensum fra lærerutdanningene. Det er gamle sannheter. Men at lærere i alle fag på ungdomstrinnet forventes å bruke praktiske arbeidsformer, det er nytt. Spennende og utfordrende! Utfordrende både å få til og å få gjennomslag for. Sjøl om alle er enige om at variasjon og motivasjon er viktig, er jeg slett ikke sikker på at alle er enige om at praktiske arbeidsformer er viktig, eller noe lærerne synes de har tid til. Nå er det altså bestemt, spørsmålet jeg har er: hvordan få det til?*

## 1.1 Bakgrunn for prosjektet

Den nasjonale satsinga *Ungdomstrinn i utvikling* (UiU) startet høsten 2013 og ble avsluttet høsten 2017. Den består av tre deler: 1) Skolebasert kompetanseutvikling

(SKU), 2) lærende nettverk og 3) pedagogiske ressurser. Denne avhandlingen tar utgangspunkt i det første punktet, *skolebasert kompetanseutvikling* (SKU), knyttet til *praktiske arbeidsformer*. I SKU inngår en etterutdanning for skoler med ungdomstrinn, der høyskoler og universitet skal samarbeide med rektor og skolens ledelse før kursing og veiledning av personalet gjennomføres. Den innledende fortellinga stammer fra et slikt samarbeidsmøte.

I avhandlingen er jeg interessert i elever, lærere og skolelederens (aktørenes) erfaring med, og refleksjoner rundt, *praktiske arbeidsformer* som presenteres i ungdomstrinnsmeldinga<sup>1</sup>. Med bakgrunn i denne interessen og (for-) forståelse av uttrykket *praktiske arbeidsformer* er min problemstilling som følger:

- *Hvordan brukes og forstås praktiske arbeidsformer i norskfaglig sammenheng i ungdomsskolen?*

Jeg har valgt å bruke uttrykket *praktiske arbeidsformer*, og la det inkludere både *praktiske undervisningsformer*, *praktiske læringsformer*, samt *praktiske arbeidsmåter*, *undervisningsmåter*, *læringsmåter* og *praktisk opplæring*.<sup>2</sup> Sjøl om undervisning, arbeid og læring kan skilles fra hverandre, ser jeg her dette under ett. Undervisning kan f.eks. dreie seg om det læreren planlegger for timen, og det læreren gjør i timen, mens arbeid kan handle om det eleven gjør i timen – relatert til lærerens undervisning, og læringen kan handle om det (nye) eleven sitter igjen med til slutt, basert på undervisningen og arbeidet som er gjort. I mangel av et begrep som inkluderer alt dette, har jeg valgt å la *arbeidsformer* representere helheten.

---

<sup>1</sup> Kunnskapsdepartementet. «Motivasjon - Mestring - Muligheter: Ungdomstrinnet». Meld. St. 22 (2010-2011). Oslo: Regjeringen, 2011. Denne stortingsmeldinga vises ellers i avhandlinga til slik: Kunnskapsdepartementet, «Ungdomstrinnsmeldinga» (2011), etter retningslinjene som er gitt i *Søk&skriv* for Chicago fotnoter, se: [https://sokogskriv.no/kildebruk-og-referanser/referansestiler/chicago-fotnoter/#Stortingsmeldinger\\_og\\_proposisjoner](https://sokogskriv.no/kildebruk-og-referanser/referansestiler/chicago-fotnoter/#Stortingsmeldinger_og_proposisjoner).

<sup>2</sup> De ulike benevnelsene er hentet fra Kunnskapsdepartementet, «Ungdomstrinnsmeldinga» (2011), 36, 37 og fra Kunnskapsdepartementet, «Strategi for ungdomstrinnet», 5, 8.

Denne avhandlingen tar sikte på å utforske et fenomen, *praktiske arbeidsformer* i norskfaget, med det mål å gi økt innsikt og forståelse. Men det er samtidig også nødvendig å beskrive situasjonen. Dermed kan studien kalles både beskrivende og utforskende. Studien tar sikte på å kategorisere hvordan *praktiske arbeidsformer* forstås i skolen, sånn som det fremkommer i observasjonene og intervjuene jeg har gjennomført, samt i andre tekster som angår skole (ungdomstrinnsmeldinga, forskningsartikler og rapporter). Én hensikt er å oppnå en bedre forståelse av fenomenet *praktiske arbeidsformer* i skolen, slik de fremstår i de tekstene som analyseres. En annen hensikt er å bidra til begrepsavklaring. Målet er at vi legger samme innhold i uttrykk og begreper vi bruker om skolen.

«Strategi for ungdomstrinnet»<sup>3</sup> ble utarbeidd med utgangspunkt i ungdomstrinnsmeldinga.<sup>4</sup> I dette strategidokumentet står det bl.a. at: «[d]et sentrale budskapet er at et mer praktisk, variert, relevant og utfordrende ungdomstrinn skal øke elevens motivasjon og læring».<sup>5</sup> I sitatet er det *ungdomstrinnet* som skal bli mer praktisk. *Opplæring* blir også i ungdomstrinnsmeldinga knyttet til det praktiske:

Ved å gjøre opplæringen på ungdomstrinnet mer praktisk og variert og styrke opplæringen i regning, lesing og skrivning, skal elevene få flere opplevelser av mestring og økt motivasjon og læring.<sup>6</sup>

Et mer praktisk ungdomstrinn, og en mer praktisk opplæring, der alle fag skal bruke *praktiske arbeidsformer*, angår også norskfaget i skolen. Det som omhandler læring i norskfaget i denne avhandlingen, er avgrenset til læring av det ikke-sansbare («abstrakt kunnskap»).

---

<sup>3</sup> Kunnskapsdepartementet, «Strategi for ungdomstrinnet».

<sup>4</sup> Kunnskapsdepartementet, «Ungdomstrinnsmeldinga» (2011).

<sup>5</sup> Kunnskapsdepartementet, «Strategi for ungdomstrinnet», 3

<sup>6</sup> Ibid., 5

## 1.2 Problemstilling, forskningsspørsmål og formål

Formålet med avhandlingen er å utvikle kunnskap om hvordan praktiske arbeidsformer forstås og brukes, for å drøfte hvorvidt praktiske arbeidsformer kan bidra til elevenes norskfaglige læring i dagens ungdomsskole. Materialet avhandlingen bygger på, består både av det som er innsamlet i forbindelse med denne avhandlingen, og dessuten allerede eksisterende tekster. Det innsamlede materialet er transkriberte intervjuer (ti elever, fire norsklærere, tre skoleledere, og én tidligere minister), samt feltnotater fra observasjoner i klasser. De allerede eksisterende tekstene er *Stortingsmelding 22 (2010-2011)*, strategiplanen «Strategi for ungdomstrinnet», samt tre NIFU<sup>7</sup>-rapporter og én fra Nordlandsforskning (se under). Konteksten for avhandlingsarbeidet er *skolebasert kompetanseutvikling (SKU)*, som har elevenes læring som mål, inklusive mål om økt motivasjon og mestring, samt mindre frafall. Det er dermed elevenes læring som er hovedtema for avhandlingen, læring i tilknytning til *praktiske arbeidsformer*, først og fremst i norskfaget.

Blaikie bruker en tredeling for å relatere forskningsspørsmål til forskningens formål: *hva*-spørsmålene søker å beskrive, *hvorfor*-spørsmålene å forklare eller forstå, og *hvordan*-spørsmålene søker å forandre.<sup>8</sup> Min avhandling tar sikte på å beskrive, forklare og forstå. Og bidra til forandring. Sånn sett kan min avhandlings formål kan sies å være alle disse tre formålene Blaikie presenterer, men jeg ser dem som noe som henger sammen. Det overordna målet kan uttrykkes som et ønske om at elevene i enda større grad skal lykkes med norskfaglig læring, og at formålet med denne avhandlingen inngår i et slikt mål. For å skaffe seg kunnskap om hvordan dette kan bli bedre, trengs bl.a. en innsikt i *hvorfor* situasjonen er som den er, og da kan formålet sies å være å forstå og forklare. Til grunn for både en diskusjon om hvorfor noe skjer og hvordan det kan forandres, ligger det som en forutsetning at situasjonen er beskrevet, der Blaikies *hva*-spørsmål passer inn. Spørsmålet om hva praktiske arbeidsformer i norskfaget på

---

<sup>7</sup> Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

<sup>8</sup> Blaikie, *Designing Social Research*, 59.



ungdomstrinnet er, står sentralt i avhandlingen, og for å kunne drøfte dette, tar jeg utgangspunkt i å kartlegge hvordan begrepet brukes og forstås. Avgrensinga er de praktiske arbeidsformene, og spørsmålene som knyttes til dem, er både hva det er, om det kan bedre elevenes norskfaglige læring, og hvis de kan, hvordan?

På bakgrunn av dette er problemstillinga formulert slik:

***Hvordan brukes og forstås praktiske arbeidsformer i norskfaglig sammenheng i ungdomsskolen?***

Problemstillinga er operasjonalisert gjennom følgende to forskningsspørsmål:

1. *Hvordan defineres, forklares eller begrunnes begrepet praktiske arbeidsformer i det materialet jeg ser på?*
2. *Hvordan realiseres de praktiske arbeidsformene i klasserommet?*

Det første forskningsspørsmålet tar sikte på å fange det som blir verbalisert angående *praktiske arbeidsformer*, inkludert informantenes oppfatning av selve uttrykket (eller begrepet). Det andre spørsmålet har søkelyset rettet både mot den praksisen i klasserommet som jeg observerer, og den praksisen som avdekkes gjennom informantenes fortellinger, for å identifisere hvilke betingelser som er til stede når et didaktisk opplegg i norsk kan kalles en *praktisk arbeidsform*. Begge spørsmålene kan sies å sirkle rundt spørsmålet om hva praktiske arbeidsformer er, altså hva uttrykket betyr og hva slags praksis som kan eksemplifisere betydninga.

### 1.3 Kort om de pedagogiske ressursene og lærende nettverk

Praktiske arbeidsformer er demonstrert i en film fra Utdanningsdirektoratet med tittelen «Åpne Dører: klasseledelse i praktisk og variert undervisning». <sup>9</sup> Filmen viser elever som bl.a. sløyer en ørret og undersøker dens innvoller i en naturfagtime. Vi følger ørreten til steikepanna der den blir servert i faget mat og helse, fotografert og brukt i en sammensatt tekst (en oppskrift) osv. I dette eksemplet kan man si at det

---

<sup>9</sup> Utdanningsdirektoratet. «Film og fagartikkel: Åpne dører».

praktiske står sentralt, her nøyer klassen seg ikke med verbale beskrivelser eller bilder av en fisk, de forholder seg til selve fisken.

Videre på Utdanningsdirektoratets hjemmeside finner man overskriftene *lesing, skrivning, regning, klasseledelse, organisasjonslæring og vurdering for læring*, samlet under overskrifta «Satsingsområder og gjennomgående temaer» i *ungdomstrinn i utvikling*.<sup>10</sup> Den som er på jakt etter ideer til et praktisk opplegg i norsk, kan f.eks. klikke seg inn på først «Lesing» og videre til «Norsk», der det ligger 13 undervisningsopplegg.<sup>11</sup> De fleste av disse ser ut som klassiske undervisningsopplegg i norsk («Bokanbefalinger», «Finn hovudpåstand og argument i ein argumenterande tekst»). Én tittel, «Frå dikt til teikneserie og film», er kanskje mer lovende for den som er på jakt etter ideer til praktiske innfallsvinkler i norskfaget. I disse ressursene kan det tenkes at praktiske arbeidsformer vektlegges, og at lærere som trenger ideer til praktiske undervisningsopplegg, kan finne det her. Men ettersom *pedagogiske ressurser* ikke analyseres i denne avhandlingen, må det spørsmålet ligge.

*Lærende nettverk* ser ut til å dreie seg om å sette sammen ulike grupper, skoleeiere og -ledere i ei gruppe, kompetansemiljøene i ei anna osv.<sup>12</sup> Der kan det være rom for arbeid med, eller ideer til, praktiske arbeidsformer, men dette undersøkes heller ikke nærmere her, ettersom *lærende nettverk* ikke er inkludert i denne avhandlingen.

Før videre presentasjon av min studie er det noen forforståelser som må løftes fram. Det gjelder min forståelse av *praktiske arbeidsformer*, og av norskfagets egenart og dessuten det praktiske profesjonsperspektivet som jeg har med meg inn i arbeidet.

---

<sup>10</sup> Utdanningsdirektoratet, *Ungdomstrinn i utvikling*.

<sup>11</sup> Utdanningsdirektoratet. «Lesing i norsk». Undervisningsopplegg.

<sup>12</sup> Regjeringen, «Ungdomstrinn i utvikling. Lagbygging for elevenes læring og motivasjon».

## 1.4 Forforståelser

### 1.4.1 Praktiske arbeidsformer

Før gjennomgangen av hva *praktiske arbeidsformer* kan bety i de tekstene som blir presentert i de neste kapitlene, redegjør jeg for min forforståelse av uttrykket, altså de bevisste (og ubevisste) fortolkninger, inkludert erfaringer, begreper og forestillinger som jeg hadde før jeg begynte avhandlingsarbeidet.<sup>13</sup>

I ungdomstrinnsmeldinga beskrives praktiske arbeidsformer som noe overordnet fagene, ikke fagspesifikt. *Praktisk* forklares med «aktiviteter der elevene får være fysisk aktive», eksempler som «prosjektarbeid eller gruppearbeid» nevnes, og det slås fast at slike «aktiviteter kan anvendes i alle fag».<sup>14</sup> Men noen av eksemplene gir likevel assosiasjoner til bestemte fag, som f.eks. «eksperimenter».<sup>15</sup> Dette kan være fagspesifikt, eksperimenter er mer typisk for et fag som naturfag enn for norsk.

Min forforståelse handler om at jeg tolker ungdomstrinnsmeldinga dithen at disse praktiske arbeidsformene skal tas i bruk i alle fag, også i norskfaget. Min umiddelbare (spontane, ikke-analytiske) forståelse av hva praktiske arbeidsformer kan være, var uttrykt gjennom eksempler. Eksemplene dreide seg om arbeidsformer (eller metoder) som drama, prosjektarbeid, storyline, kreativ skrivning, autentiske spørsmål, uteskole og liknende. Min forforståelse kommer altså til uttrykk gjennom eksempler, men i forbindelse med avhandlingsarbeidet utvikler jeg et forslag til en definisjon. Denne kommer jeg tilbake til på slutten av avhandlingen.

En definisjon kan ta utgangspunkt i at praktiske arbeidsformer handler om å bruke sansene i større grad enn det som gjøres i tradisjonelle, *skolske* timer.<sup>16</sup> Å bevege

---

<sup>13</sup> Hannås, «Forståelse og forforståelse», 35.

<sup>14</sup> Kunnskapsdepartementet, «Ungdomstrinnsmeldinga» (2011), 15.

<sup>15</sup> Ibid.

<sup>16</sup> Begrepet *skolsk* er hentet fra Aase, som krediterer Moslett som opphavsmann. Begrepet omfatter bestemte holdninger og aktiviteter, der elevene trenes opp til å bli *skolske* i stedet for rasjonelle. (Aase, *Stilskrivning og danning*, 23).

kroppen, bruke hendene, berøre noe eller oppleve noe med sansene våre, kjennetegner praktiske arbeidsformer. Som diskusjonen under viser, er det likevel ikke så enkelt. Med utgangspunkt i et eksempel, arbeidet med å lage et herbarium i naturfag, kan bruk av sansene identifiseres. Sansene kan knyttes til den aktiviteten elevene utfører når de går ut i skog og mark, plukker blomster, tørker dem, limer dem på et ark og skriver på plantens navn. I dette eksemplet er det mange sanser i bruk, både de fem sansene fra dagligtalen; syn, hørsel, luktesans, smakssans og følesans (eller berøringssans, som angår det taktile)<sup>17</sup>, men også en sjetteste sans, den kinestetiske sansen, bevegelsessansen, som tas i bruk når man beveger seg ved hjelp av de store muskelgruppene (ved å gå, løpe, hoppe o.l.).<sup>18</sup> I den praktiske arbeidsformen som det å lage et herbarium er, bruker elevene sin *kinestetiske* sans når de går ute i marka og bøyer seg for å plukke blomster. De bruker også sin *taktile* sans, både når de plukker blomster og legger til rette for tørking, når de limer blomsten inn i samlinga, og når de kjenner på først den ferske og seinere den tørkede blomsten. De kan dessuten bruke andre sanser ute i marka: De kan lukte blomsten, høre lyder i skogen, kjenne vind mot huden. Denne arbeidsformen resulterer dessuten i et produkt, et fysisk produkt som består av tørkede blomster på hvert sitt ark. Sist, men ikke minst, utstyres arket med et navn, der den taktile sansen igjen er involvert når eleven skriver. I tillegg ligger det an til at læreren og eleven snakker sammen, læreren kan kommentere omgivelsene og bidra til at eleven vender sansene sine mot noen av inntrykkene og legger merke til dem; vindens sus eller fuglenes kvitring, det ulendte terrenget under føttene, lukte skogen, se omgivelsene rundt blomsten som plukkes o.l. Læreren kan snakke med eleven om blomsten, observere likheter og forskjeller i blad og blomst sammenliknet med andre planter, og snakke om plantens latinske og norske navn. Språket er i bruk, både muntlig og skriftlig. Ved å lage en slik samling av tørkede planter kan eleven lære hvilke planter som finnes i nærmiljøet, hvordan plantene kan skilles fra hverandre, hvordan de endrer seg når de blir tørket, hva de heter på latin og norsk, og på

---

<sup>17</sup> Store medisinske leksikon, s.v. «sansene», av Jan Jansen og Joel Glover.

<sup>18</sup> Store medisinske leksikon, s.v. «kinestetisk sans» av Anton Hauge.

folkemunne, hvorvidt de er spiselige eller giftige, om de er antatt å ha medisinske egenskaper og om det er myter og fortellinger knyttet til dem, for å nevne noe. Eleven vil dessuten kunne forstå klassifikasjonssystemet som ligger til grunn for inndelingen av planter, det abstrakte, ikke-observerbare systemet. Eleven kan fordype seg i ulike tema med utgangspunkt i plantene. Innafor norskfaget vil både muntlige og skriftlige fortellinger, eventyr, myter, samt tro og overtro kunne være aktuelt.

I arbeidet med å lage et herbarium tar elevene i bruk sansene sine i tillegg til språket, og gjennom sansene og språket kan de bl.a. få en forståelse av begrepene, eller det abstrakte systemet som ligger bak. Dette er et typisk eksempel på en *praktisk arbeidsform*, og ut fra dette eksemplet kunne mitt forslag til definisjonen av begrepet være at praktiske arbeidsformer forutsetter bruk av sansene.

Problemet med en slik definisjon er at den ikke egner seg for å skille praktiske arbeidsformer fra andre arbeidsformer. Sansene er i bruk hele tida, enten undervisningen kalles «teoretisk» eller «praktisk». Har vi syn og hørsel, så ser og hører vi. Og sjøl om det er betydningsforskjell mellom det å høre og det å lytte, så kan vi både *høre* og *lytte* sittende stille ved en pult i et klasserom. Man kunne foreslå at det å *høre* er praktisk, men å *tenke* på det man hører, ikke er praktisk, men teoretisk. En innvending er at tenking må sies å ha en praksis, i betydninga en måte å gjøre det på. Da er det nærliggende å si at tenking også er praktisk, hvis vi da ikke vil si at noe (her tenking) kan *ha* en praksis uten å *være* praktisk?

En annen løsning er å betrakte ulike arbeidsformer som mer eller mindre praktiske, at det altså dreier seg om grader, eller et kontinuum.<sup>19</sup> Da kunne man si at bruk av kinestetisk og taktil sans er mer typisk for praktiske arbeidsformer enn bare bruk av syns- og hørselssans, eller at det å tenke, er mindre praktisk enn det å plukke en blomst. Om man oppfatter arbeidsformer som mer eller mindre praktiske (i stedet for

---

<sup>19</sup> Jf. Grimen, «Profesjon og kunnskap», 71.

enten praktiske eller ikke-praktiske), da vil en definisjon ikke trenge å utelukke noen arbeidsformer. Samtidig er det noen praktiske aktiviteter som ikke passer som eksempler på *praktiske arbeidsformer* på ungdomstrinnet. En taktil eller kinestetisk aktivitet, som bare å ta på noe, eller reise seg og gå noen skritt, er (åpenbart?) ikke i seg sjøl nok for at dette kan kalles en praktisk arbeidsform i norskfaget på ungdomsskolen. Der må også være en sammenheng mellom bruk av sansene og et faglig innhold.

Dette er den forforståelsen jeg går inn i avhandlingsarbeidet med. Denne forforståelsen har sitt utspring i den helt alminnelige språkkompetansen jeg har, som morsmålsbruker i det norske språksamfunnet, og den er også knyttet til min forståelse av skolen. Jeg kan gi noen eksempler fra norskfaget på arbeidsformer jeg oppfatter som praktiske<sup>20</sup>, men klarer ikke å formulere en definisjon, sjøl om jeg har en antakelse om at den vil involvere sansene.

Det framstår som et paradoks at jeg på den ene siden ikke klarer å formulere en god definisjon, avgrensing eller denotasjon av *praktiske arbeidsformer*, samtidig som jeg har en forforståelse eller en umiddelbar forståelse av hva det er. Min forforståelse kan uttrykkes gjennom eksempler. I avhandlingen tar jeg sikte på å kartlegge hvordan begrepet forstås (hva det betyr) gjennom å analysere hvordan det blir brukt, og eventuelt definert, i de kildene jeg bruker. Ut fra den analysen vil jeg foreslå en definisjon som bygger på den forståelsen jeg har fått, på bakgrunn av arbeidet med avhandlingen. En definisjon kan tjene til at vi ikke snakker forbi hverandre når vi bruker uttrykket. Å formulere en definisjon blir med andre ord et mål i arbeidet med avhandlingen.

---

<sup>20</sup> Som f.eks. å kartlegge språkforskjeller i nærmiljøet eller dramatisere.

### 1.4.2 Norskfagets egenart

I det følgende presenteres min forståelse av norskfaget. Denne presentasjonen kan synes noe omfattende, men er likevel nødvendig. Avhandlingen er en ph.d. i *studier av profesjonspraksis* og retter seg mot lesere med ulik profesjons- og fagbakgrunn, samt lesere fra andre nordiske land. Deler av teksten vil være selvfølgelig for norsklærere, norskdidaktikere og forskere innafor norskfaget, men ikke nødvendigvis like selvfølgelig for andre lesere.

For å drøfte spørsmålet i problemstillinga i tilknytning til det norskfaglige, er det nødvendig å gå nærmere inn på fagets formål og dets egenart. Norskfaget presenteres som et dannelsesfag og et identitetsfag. Aase har forklart dannelsen som «å bli sosialisert inn i en tenkemåte og en kultur som vårt samfunn regner for verdifull»<sup>21</sup>. Aase understreker at den enkelte ikke bare er et produkt av denne kulturen, men til en viss grad også står fritt i forhold til den.

Læreplanen for norskfaget starter slik: «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelsen og identitetsutvikling.»<sup>22</sup> Dette er ikke nytt i LK06. Dannelsen og identitetsutviklingen sto sentralt også i Læreplanen fra 1997 (L97).<sup>23</sup> Penne kommenterer at dannelsen og identiteten flyter over i hverandre:

Norsk er et «dannelsesfag» ifølge L97, men det er samtidig et «identitetsfag». I L97, og i senmoderniteten, flyter dannelsen og identiteten over i hverandre (Penne 2001).

Norsklæreren tolker ikke lenger dannelsen som å overta et repertoar av kunnskap fra fortida, men som kunnskap og ferdigheter elevene kan tilegne seg som språkbrukere i varierte språksituasjoner, ferdigheter som ifølge planen gir selvtillit og trygghet.<sup>24</sup>

Dannelsen, identitetsutviklingen, kulturkunnskap/-forståelse og kommunikasjon er stikkord som beskriver norskfagets egenart. Mange kunnskaps- og ferdighetsmål i

---

<sup>21</sup> Aase, *Stilskrivning og danning*, 23.

<sup>22</sup> Utdanningsdirektoratet, «Læreplan i norsk, NOR1-05», under formål.

<sup>23</sup> Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, L97.

<sup>24</sup> Penne, *Profesjonsfaget norsk i en endringstid*, 15.

læreplanen kan knyttes til disse overskriftene. Norskfaget har et særlig ansvar for den skriftspråklige begynneropplæringa, det er i norsktimene elevene lærer bokstaver, knekker lesekode og forstår forholdet mellom bokstav og lyd, mellom bokstavsammensetninger og ord; de lærer å avkode skriftspråket. Dette skjer først og fremst på småskoletrinnet, i første til fjerde klasse. Når lesekode er knekt og skriftspråket (verktøyet) er erobret, starter det som kalles *den andre lese- og skriveopplæringa*. Den handler om å bruke skriftspråket, å tilegne seg, og uttrykke, kunnskap, meninger, følelser osv., gjennom tekst (og andre symboler, som bilder), også kalt *literacy* eller *skriftkyndighet*. Literacybegrepet omfatter altså både reseptive og produktive ferdigheter, både å forstå tekster, og å kunne uttrykke seg gjennom tekst. Tekstbegrepet omfatter både bokstaver og andre tegn, som logoer, film osv.

Norskfaget har ansvaret for at elevene knekker lesekode, men ansvaret for elevens skriftkyndighet, den *andre lese- og skriveopplæringa*, er et ansvar som alle fag har, presisert med innføring av de grunnleggende ferdighetene: lesing, skriving, regning, digitale og muntlige ferdigheter. Norskfaget har et større ansvar for leseopplæringa enn de andre fagene, og i norsk leses det både sakprosa og skjønnlitteratur, både moderne og eldre tekster. Det som skiller norskfaget fra de andre skolefagene på ungdomstrinnet (bortsett fra engelsk), er særlig fagets ansvar for skjønnlitteratur og for språkkunnskap. Fordi fagene har ulike mål, trenges det fagspesifikke beskrivelser av både hva *praktiske arbeidsformer* er, og hva slags faglige mål man tar sikte på ved å bruke slike arbeidsformer.

Eggersen er inne på noe liknende i innledningen til sitt kapittel om uteskole, når hun peiker på behovet for en uteskoledidaktikk som tar utgangspunkt i danskfaget:



Der er primært lavet casestudier af udeskole som tværfagligt felt og som almen didaktisk størrelse, og der synes at være et behov for udvikling af en fagdidaktik for danskfaget, som sætter elementer fra den eksisterende fagdidaktik i forhold til nogle af udeskolens mangeartede principper.<sup>25</sup>

Dette nevnes her fordi norskfaget (morsmålsfaget) kan sees som todelt, der den ene delen dreier seg om faget som redskapsfag (som kunnskap om ortografi og sjangre), og den andre delen handler om det man kan kalle fagets innhold (som f.eks. kunnskap om norske dialekter, om et forfatterskap, eller å kunne delta i en diskusjon med saklige argumenter o.l.<sup>26</sup>) Uttrykket «redskapsfaget norsk» fanger opp noe vesentlig, dette dreier seg om nettopp redskaper elevene lærer seg å bruke, men der denne læringen er et middel for den egentlige læringen; å bruke redskapene. Å beherske redskapet lesing for å kunne bruke det til å forstå, gjengi, innvende, kritisere, diskutere eller kommunisere om ulike tema. Å skrive for å uttrykke seg kan sees på som noe annet enn å skrive av eller kopiere noe. Denne forskjellen mellom redskapsfaget norsk og det som kan kalles innholds faget norsk, er viktig når praktiske arbeidsformer i norskfaget skal avgrenses. Det er en umiddelbar sammenheng mellom norsk som redskapsfag og praktiske arbeidsformer, man må arbeide praktisk med bokstavforming for å få til å forme bokstaver (skrive). Eller man kan rett og slett si at norskfaget er et praktisk fag ettersom man skriver mye i norsk, for skriving framstår som praktisk. Innafor redskapsfaget norsk vil derfor denne avhandlingens problemstilling kunne fortone seg som et forsøk på å «slå inn åpne dører». Det spørsmålet som er mer utfordrende, dreier seg om de praktiske arbeidsformene og *innholds faget* norsk, der målene er mer abstrakte. Spørsmålet dreier seg f.eks. om hvorvidt man kan bruke praktiske arbeidsformer for å øke forståelsen av hva en kategori som kasus er, eller hva som kjennetegner barokken, for å sette eksemplene på spissen.<sup>27</sup>

---

<sup>25</sup> Eggensen, «Danskfag i udeskole», 139.

<sup>26</sup> Eksemplene er hentet fra Utdanningsdirektoratet, «Læreplan i norsk (NOR1-05)», Kompetansemål etter 10. trinn, (side 9 av 14).

<sup>27</sup> De er satt på spissen fordi verken kasus eller barokken har noen sentral plass i norskfaget på ungdomstrinnet, men begge emnene er eksempler på norskfaglige tema.

Kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling (fra innledninga til norskfaget som nevnt over) oppsummerer fagets egenart. Tidligere spilte norskfaget en viktig rolle som del av nasjonsbyggingen. Som selvstendig nasjon er Norge en ung nasjon, og i norskfaget har det vært viktig å bygge opp om en forestilling om at det norske finnes, noe som er annerledes enn det svenske, danske og europeiske.<sup>28</sup> Eventyrene til bl.a. Asbjørnsen og Moe (samlet inn rundt midten av 1800-tallet), har spilt en sentral rolle. Det eksisterer lite skriftspråklig litteratur på norsk før 1900-tallet.<sup>29</sup> Dermed har den muntlig overleverte litteraturen (eventyr, sagn, folkeviser) blitt særlig viktig for nasjonsbygginga, og den har vært svært sentral i norskfaget. Danskspråklige forfattere født i Norge har også fått stor plass i faget (som f.eks. Ludvig Holberg og Petter Dass fra 16-1700-tallet). Et eksempel på at det er viktig å identifisere forfattere som norske, er Amalie Skram (1846-1905). Hun var født og vokst opp i Bergen, og regnes dermed som norsk. Dette sjøl om hun både skreiv på dansk og som voksen bodde i Danmark, og til tross for at hun skal ha bedt om at det etter hennes død, på hennes urne skulle stå «dansk borger, dansk undersaat, dansk forfatter».<sup>30</sup> Behovet for norske forfattere var, og er, sterkt. De fleste andre norske forfattere på 1800-tallet skreiv også dansk (mer eller mindre tilpassa norsk språk), som f.eks. Bjørnstjerne Bjørnson og Henrik Ibsen. Sjøl Ivar Aasen, som skapte det andre norske skriftspråket rundt midten av 1800-tallet (landsmål eller nynorsk) skreiv sine brev og dagbøker på dansk.<sup>31</sup> Disse forfatterne har en viktig plass i norskfaget, ikke bare for å kunne bygge en nasjonal identitet, men også fordi de skreiv bøker som det fremdeles betraktes som verdt å lese, oppleve og snakke om.

---

<sup>28</sup> Slik nasjonal interesse under nasjonalromantikken (1800-tallet) er ikke spesielt for Norge.

<sup>29</sup> Skriftspråket i Norge var preget av unionen med Danmark og var dansk helt fram til slutten av 1800-tallet, og til en viss grad også til et stykke inn på 1900-tallet. Det finnes riktignok brev og dokumenter (diplomer) fra middelalderen (14-1500-tallet) som er skrevet på mellomnorsk, et språkstadium mellom norrønt og moderne norsk.

<sup>30</sup> Norsk biografisk leksikon, s.v. «Amalie Skram», av Irene Engelstad.

<sup>31</sup> Se f.eks. dette sitatet fra Aasens dagbok 31. januar 1891: «Lidet Penge. Maanedens Veir længe meget koldt, nu i de sidste Dage mildt. Svaghed i Fødderne; ellers god Helse.» Aasen, «Brev og dagbøker».

I tillegg til den muntlig overleverte litteraturen, og de norske forfatterne som slo gjennom på 1800-tallet, kan historien om det moderne norske skriftspråket (både bokmål og nynorsk), sees på som en viktig del av nasjonsbygginga. Og i historisk sammenheng har litteratur og språk fra perioden før landet ble underlagt Danmark, vært viktig; de islandske sagaene har vært presentert som en del av den norrøne kulturarven, en slags norsk-islandsk felleskultur.

De siste tiårene har kanskje nasjonsbyggingsprosjektet blitt oppfattet som fullført, og i norskfaget har man kunnet arbeide med andre tema; som identitet i videre forstand, i forbindelse med språk og dialekter, men også i forbindelse med litterære og kunstneriske uttrykk. Det estetiske, både i skjønnlitteratur, teater, film, musikk, bilder og billedbøker, har fått større plass, og de biografiske og historiske sammenhengene synes nedtonet. Dessuten er retorikk og sakprosa blitt viktigere i faget, illustrert ved Kjell Lars Berges tilsetning som professor i tekstvitenskap ved Universitetet i Oslo (UiO) på 1990-tallet, og at verdens første professorat i sakprosa ble opprettet der i 2004.<sup>32</sup>

For å oppsummere; faget inneholder mange elementer, det er et historisk fag som forholder seg til språk- og litteraturhistorie, og som ser dette i sammenheng med den politiske historien. Det er også et estetisk fag som forholder seg til ulike kunstuttrykk, det er et identitetsfag som forholder seg til menneskers identitet i vid forstand, men særlig den som uttrykkes gjennom språket. Og nytt i faget kan interessen for sakprosa og retorikk sies å være.

Dannelse står sentralt i norskfaget. Et mål for alle fag i skolen er at elevene skal bli selvstendige, ansvarlige og demokratisk innstilte voksne, som både skal evne, og tørre, å delta i samfunnsdebatten. For å få det til, må elevene beherske redskapsfaget norsk, som er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig, forutsetning for å navigere og delta i et samfunn som preges av språk og tekst.

---

<sup>32</sup> Uniforum, «Verdens første professor i sakprosa». At det er verdens første professorat i sakprosa, henger sammen med at begrepet sakprosa bare finnes i de nordiske språkene.

Å kunne lese, skrive, snakke, lytte, regne og bruke moderne teknologi kan sees på som viktige redskaper i dannelsesprosessen. Men redskapene og kunnskapen som ligger i både det historiske og i det samtidige, skal ikke bare sette elevene i stand til å forstå spillereglene og tilpasse seg samfunnet. De skal også stå fritt i forhold til kulturen i samfunnet, og skal kunne påvirke og endre samfunnet og spillereglene. Dannelse, slik Aase bruker begrepet, betrakter jeg som intensjonen i planverk og styringsdokumenter.

Norskfagets rolle i denne skolen er bl.a. å fullføre den første lese- og skriveopplæringa, men på ungdomstrinnet – som er det trinnet denne avhandlingen tar utgangspunkt i – dreier det seg mer om den *andre* lese- og skriveopplæringa, om kunnskap om fortidas og samtidas tekster (skjønnlitteratur og sakprosa), opplevelser knyttet til tekster, om språkets utvikling og om at elevene skal utvikle sine egne evner som språkbrukere, både muntlig og skriftlig, både reseptivt og produktivt. De skal utvikle seg til dannede borgere, de skal bli trygg på egen identitet.

Norskfaget i grunnskolen består av tre hovedområder; «muntlig kommunikasjon», «skriftlig kommunikasjon», i tillegg til «språk, litteratur og kultur».<sup>33</sup> I etterutdanninga som universitets- og høgskolesektoren (UH-sektoren) har tilbudt gjennom *skolebasert kompetanseutvikling* (SKU), får norskfaget et særlig ansvar for lesing, skiving og muntlig som grunnleggende ferdigheter.<sup>34</sup> Disse emnene er samtidig også sentrale i norskfaget.

Spørsmålet om hva *praktiske arbeidsformer* i norskfaget er, er bl.a. avhengig av om man forstår faget som et redskapsfag eller et innholds-fag, og hvordan man ser på forholdet mellom disse. I denne avhandlingens sammenheng vil de *praktiske arbeidsformene* i større grad handle om en sansbar, konkret eller praktisk innfallsvinkel

---

<sup>33</sup> Utdanningsdirektoratet, «Læreplan i norsk (NOR1-05)».

<sup>34</sup> Torill Frafjord Hoem i forelesning ved Nord Universitet 11. februar 2016.

til en abstrakt forståelse, enn en praktisk aktivitet (som bokstavforming), eller arbeid med redskapsfaget norsk.

#### 1.4.3 Å være norsklærer, et profesjonsperspektiv

Min profesjonsidentitet er knyttet til at jeg er norsklærer. I tillegg er jeg lærerutdanner, altså en som utdanner lærere. Det er helt klart at min identitet som norsklærer er sterkere enn identiteten som lærerutdanner. I likhet med noen av mine kolleger på sykepleierutdanningen som sier at de er sykepleiere, sjøl om de er lærere fordi de underviser sykepleierstudenter, så tenker jeg først på meg sjøl som norsklærer, deretter som lærerutdanner. For meg betyr det å være norsklærer at når jeg på vei til jobb tenker på hva slags mål jeg har for dagen, handler det om f.eks. at i dag skal studentene, eller elevene, bli oppslukt av vår språkhistorie og se sitt eget språk i lys av endringer i fortida, eller at de skal oppdage at Ibsen kan engasjere dem, eller at de skal ha en aha-opplevelse og forstå hva kasus er, eller kanskje de skal lykkes i å formulere i skrift noe de har inni seg, sånn at leseren – jeg — får tak i det. Og at disse opplevelsene, eller erfaringene, både skal trigge deres nysgjerrighet, styrke deres egen tro på at de evner å forstå noen tema, eller lykkes med noe de tror er særlig vanskelig, og at dette igjen kan bidra til at de både forstår seg sjøl og det samfunnet de lever i, og at det til syvende og sist kan hjelpe dem å navigere i samfunnet og i eget liv.

I bunnen for elevenes læring ligger det noe som handler om tro på egne evner, om et trygt klassemiljø, og å bli møtt, sett og tatt på alvor osv., men disse forutsetningene er nettopp *forutsetninger* for meg, de er ikke målet. Målet er mye mer faglig, og snevert; det handler f.eks. om at elevene skal forstå hvordan språket de snakker, har endret seg. Og hvordan den forståelsen kan gjøre dem tryggere ved å gi dem noe å forsvare seg med hvis noen kritiserer språket deres. Kunnskap om språkhistorie kan bidra til at elevene forstår mer av hvem de sjøl er, hvor det kommer fra, det språket de bærer med seg, hvordan forhistorien er, og ulike mulige videreutviklinger. Og hvordan vi velger å forholde oss til det: engasjerer vi oss i språkendringene ved å f.eks. insistere

på å bruke bestemte bøyninger, ord og uttrykksmåter? Eller trekker vi på skuldrene og tilpasser oss de språkendringene som skjer? Min jobb er både å legge til rette for at elevene forstår de faglige begrepene, at de kan se sitt eget språk i lys av disse, og at den kunnskapen også kan være relevant for dem. I denne avhandlingen blir det altså et spørsmål om *praktiske arbeidsformene* kan bidra til denne læringa.

Så når jeg står foran en ny klasse, et nytt skoleår, enten det er i lærerutdanninga eller i skolen, så holder jeg læreplanen i handa, billedlig sett. Den som er vedtatt av Stortinget. Jeg er bevisst at min jobb, målene for jobben min, står skrevet i læreplanen. Jeg må riktig nok tolke dem, og gjøre noen valg, men det er læreplanen som uttrykker jobben min.

Læreplanene er omfattende. Min opplevelse av å være norsklærer kan kort oppsummeres med at det er mange tema og lite tid. Og når jeg blir presentert for en ny metode, så stiller jeg meg midt i faget, billedlig sagt med én fot i Ibsen og en annen i språkhistoria, og spør meg sjøl; hvordan kan jeg bruke denne metoden for at elevene skal oppleve gleden av å se sitt eget språk i historisk lys, eller møte et dagsaktuelt tema i en 150 år gammel tekst?

Så også når norskfaget skal bruke *praktiske arbeidsformer*. Slik er min forståelse, min horisont, kanskje min livsverden: jeg nærmer meg de praktiske arbeidsformene med spørsmålet om hvordan elevene kan lære språkhistorie og møte Ibsen – for å holde oss til de to eksemplene – gjennom praktiske arbeidsformer. Slik forstår jeg min profesjonsidentitet og slik er mine praktiske erfaringer med å være norsklærer.

## 1.5 Avhandlingens fagområde

Denne avhandlingen inngår i *studier av profesjonspraksis*. Profesjonen det er snakk om i dette tilfellet, er lærerprofesjonen. Både i et historisk og et nåtidig perspektiv kan man si at det å avgrense profesjonene og skille dem fra andre ekspertyrker, ikke er

uproblematisk.<sup>35</sup> Ramberg skriver at mange kaller læreryrket en *semi-profesjon* fordi den har svakt utviklede profesjonskjennetegn; kjennetegn som at profesjonens utvikling er basert på forskning og at den har et eget teorigrunnlag.<sup>36</sup> Han sier at der andre profesjoner har et større tilbud av kurs og fagsamtaler, er praktiske erfaringer og muntlige kollegiale råd de viktigste delene i en lærers utvikling.

Når erfaring, eller praksis, danner utgangspunkt for kunnskapsutvikling, utelukker ikke det at akademisk, eller teoretisk, kunnskap også er med på å danne dette utgangspunktet. Valle skriver at lærerens praktiske kunnskap kommer til uttrykk gjennom handling. Praktisk kunnskap, som ikke står i motsetning til teoretisk kunnskap, dreier seg om at læreren må forholde seg aktivt til, og handle, i den situasjonen han står i.<sup>37</sup>

Profesjonsutøveren står i situasjoner der han må ta et valg basert på i alle fall tre ulike kunnskapskilder; 1) den oppfatning profesjonsutøveren har av den aktuelle situasjonen, 2) den kunnskapen profesjonsutøveren har tilegnet seg gjennom sin utdanning, etterutdanning, kurs o.l. og 3) den kunnskapen profesjonsutøveren har om lover, regler, vedtak og prosedyrer som gjelder på arbeidsplassen. Profesjonsutøvere tar avgjørelser med utgangspunkt i disse kunnskapskildene, som f.eks. beskrevet av Olsen.<sup>38</sup> Noen ganger tas det beslutninger i strid med reglene (f.eks. institusjonens regler), basert på en oppfatning, følelse eller vurdering av hva som er riktig, og denne oppfatningen (følelsen, vurderingen) bygger på kunnskap ervervet både gjennom erfaringer, og gjennom bøker. Olsen holder fram tvil som viktig; tvilen muliggjør spørsmål etter begrunnelser. Tvil kan bringe inn et nytt syn på forståelsen, eller på handlingen.<sup>39</sup> Man kan tvile både på det man gjør, og det man har lært. Bech-Karlsens

---

<sup>35</sup> Fauske, «Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål», 34.

<sup>36</sup> Ramberg, «Er læreryrket en profesjon?», 8-10.

<sup>37</sup> Valle, *Lærerens intuitive handlingskompetanse*, 29.

<sup>38</sup> Olsen, *Mellom tro og tvil*, 93.

<sup>39</sup> *Ibid.*, 168.

formulering: «Erfaringen stiller kritiske spørsmål til Kunnskapen», fanger noe av det samme.<sup>40</sup> Den autonomien som utvises når beslutninger tas i strid med reglene, er dessuten typisk for profesjoner.<sup>41</sup> De lar seg ikke så lett styre eller underordne seg, og denne autonomien har vært viktige forutsetninger for kvaliteten på arbeidet de har gjort.<sup>42</sup>

Lærere har kunnskap som både bygger på erfaringer og på studier, og denne kunnskapen kommer til uttrykk gjennom handling. Det er mulig å få innsikt i profesjonsutøverens kunnskap gjennom å undersøke deres handlinger og grunnlaget for disse: Både hva han legger merke til, hvordan han handler, bedømmer situasjonen og rammene, og hvordan dette forenes gjennom tenking.

For å få innsikt i praktiske arbeidsformer i skolen, er jeg opptatt av både hva lærerne gjør og hvordan de tenker om det de gjør, og hvordan dette står i forhold til statlige føringer, teoretiske forståelser og elevenes perspektiver. I tillegg er jeg opptatt av skolelederne, som deltar i, eller legger til rette for, arbeidet i skolen. Jeg er altså både interessert i handlinger, hva aktørene i skolen gjør, men også hvordan de forteller om, begrunner eller reflekterer over sine handlinger – og da først og fremst med de praktiske arbeidsformene som bakteppe. Det lærerprofesjonsperspektivet jeg legger til grunn i denne avhandlingen inkluderer altså både elever og skoleledere, i tillegg til lærerne.

Kunnskapen hos lærere antas å være utviklet både fra deres erfaringer (praksis), fra kunnskapsutveksling med andre lærere, (som Ramberg problematiserer i sin artikkel), i tillegg til at kunnskapen stammer fra en akademisk, teoretisk, vitenskapelig kunnskapsbase (artikler, bøker). Det er nødvendig å presisere at det ikke betyr at

---

<sup>40</sup> Bech-Karlsen, *Gode fagtekster*, 71.

<sup>41</sup> Molander og Terum (red.) *Profesjonsstudier*, 18.

<sup>42</sup> Fauske, «Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål», 49.



praksis (erfaringer) skal dyrkes som ufeilbarlige kilder til kunnskap. Blinde flekker og feiltakelser kan finnes i alle slags kunnskapsparadigmer.<sup>43</sup> Verken all praksis eller all vitenskap er god, sann og riktig, som vel nettopp er Olsens poeng når hun trekker fram tvilen som viktig.<sup>44</sup>

## 1.6 Vitenskapsteoretisk ståsted

Spørsmålet om hvordan vi ser på kunnskap og forståelse i en vitenskapelig sammenheng, altså hvordan vi nærmer oss «sikker viten» om verden, er grunnleggende. Det vi oppfatter som sikker viten i ett tiår, blir modifisert, motbevist eller bedre presisert i et annet tiår. På den måten må *sikker viten* sees på som et relativt begrep. Hypoteser om menneskets læring (jf. kap. 3), må sees i lys av spørsmålet om hvordan man kan kvalitetssikre kunnskapen om hvordan mennesker lærer. Altså hvordan kan man få «sikker viten» om dette.

Det ontologiske området her er menneskelig aktivitet, forståelse og uttrykk, og altså sanset og opplevd av mennesket. Det er et fenomenologisk utgangspunkt der den aktuelle kunnskapen betraktes som bygd (systematisert, skapt, konstituert eller konstruert) av mennesket. Mediet kunnskapen er uttrykt i, er i denne avhandlingens sammenheng en skriftlig tekst. Denne teksten må tolkes, og i tolkningsprosessen er mennesket til stede med sin forståelse, eller forforståelse. Man kan si at teksten er tilstede med sin interne logikk, men uten leserens forståelse eller tolkning, er teksten bare svarte prikker og streker på et papir eller en skjerm.

### 1.6.1 Hermeneutikk og fenomenologi

Denne avhandlingen er først og fremst hermeneutisk, med utgangspunkt i tekstanalyse. Metodene presenteres i kapittel 4, men dreier seg kort sagt om analyse

---

<sup>43</sup> Wackerhausen, «Erfaringsrum, handlingsbåren kundskab og refleksion», 4, 19.

<sup>44</sup> Olsen, *Mellom tro og tvil*.

av både allerede eksisterende tekster (eller «historisk materiale», jf. Fuglseth<sup>45</sup>), og av tekster som skapes i forbindelse med avhandlingsarbeidet (intervju og observasjon), med påfølgende analyse av de disse. Alt som blir analysert og tolket, er altså tekster. Teksttolkning betrakter jeg både som en hermeneutisk metode og et vitenskapsteoretisk ståsted, i og med at mennesket og menneskelige handlinger blir forstått (og forklart) gjennom å analysere tekster, og denne analysen og forståelsen utføres av et menneske, et subjekt.

Forskningsspørsmålene tar sikte på å forstå både hva andre (mennesker, i de aktuelle tekstene) sier om praktiske arbeidsformer, og hva slags praksis som finnes. Ett av formålene kan sies å være en horisontsammensmelting gjennom å forstå og forklare min egen, men også andres, forståelse av begrepet *praktiske arbeidsformer*, og kunne skape en ny forståelse på bakgrunn av en innsikt i diversiteten.

### 1.6.2 Analyse, tolkning og forståelse av tekst

Uttrykket «skapende og svarende» er én av fem *literacydimensjoner* hos Smidt. *Literacy* har sin opprinnelse i det «boklærde», og omfatter både det å kunne lese og skrive.<sup>46</sup> Smidt beskriver betydningen av å ha gode faglige samtaler om tekst, og elevers skapende tolkninger av tekster. Han viser til radikal estetikk og forklarer det som «en slags frihet til å gå i dialog både med andres tekster og sin egen tid gjennom å skape noe nytt».<sup>47</sup> Det å gå i dialog med andres tekster kan være en skapende aktivitet der leseren tar i bruk sin fantasi, og sin meddiktingsevne. Dermed kan leseren sees på som en meddikter når han tolker teksten. Men tolkningen må begrunnes ut fra teksten. På den måten kan man si at tolkning også er en argumenterende disiplin.

Ord kan ha forskjellig betydning for ulike språkbrukere, eller de kan få ulik betydning i forskjellige situasjoner. I en intervju- eller observasjonssituasjon kan de ordene som

---

<sup>45</sup> Fuglseth, «Kjeldegransking», 232.

<sup>46</sup> Se f.eks. Språkrådet, s.v. «Literacy».

<sup>47</sup> Smidt, *Norskfaget mellom fortid og framtid*, 93.

samtalepartneren min velger å bruke, ha en annen betydning for ham/henne, enn hva det har for meg. Dessuten er konteksten viktig, ulike kontekster vil kunne endre betydningen av et utsagn. Konteksten kaster lys over ordet, og ordet kaster samtidig lys over sammenhengen. Paradoksalt nok kan man ikke forstå sammenhengen uten å forstå ordet, og ikke ordet uten å forstå sammenhengen. Det er kanskje her leseren har særlig nytte av sin kreative og kunstneriske evne.

Noen biter av forståelsen vil falle på plass mens man går mellom ord og helhet, mens andre kanskje ikke gjør det. Særlig i skjønnlitterære tekster vil det kunne være mange «tomrom», steder der leseren er invitert til å fylle teksten med mening og slik bygge bro videre til andre deler av samme tekst.<sup>48</sup> Men også muntlige tekster, som samtaler eller intervjuer, kan bestå av slike «tomrom», og av tvetydige utsagn som samtalepartnerne bevisst eller ubevisst presenterer for hverandre.

Den som deltar i samtalen, forskeren som seinere skal analysere materialet, kan både i samtalen og i analysen, misforstå det som blir sagt. I samtalen har forskeren en mulighet til å be om utdyping, eller sjøl formulere hvordan han forstår det samtalepartneren sier, for å få en bekreftelse eller avkreftelse på det han har oppfattet. Dette forutsetter at intervjueren er oppmerksom på en mulig misforståelse. I arbeidet med analysen vil forskeren være til stede med sin forforståelse (bl.a. sin oppfatning av hva samtalen dreide seg om, hva som kom fram) og tolke utsagn ut fra denne. Teksten blir oppfattet med forskerens blikk. Sjøl om forskeren forsøker å være oppmerksom på sin egen forforståelse, vil en ubevisst, uartikulert forforståelse rimeligvis være skjult for forskeren sjøl. Derfor vil et resonnement som er gjort så gjennomsiktig som mulig, der forskeren belegger sine hypoteser og påstander ut fra teksten og konteksten, åpne for at andre lesere kan se andre mønster eller betydninger i teksten. En slik gjennomsiktighet er et mål for tolkningen i denne avhandlingen (og er forklaringen på at det er lagt ved mange sider med vedlegg).

---

<sup>48</sup> Iser, *The implied reader*.

Tekstforståelse kan deles i tre deler; analyse, tolkning og forståelse. *Analyse* (fra gresk «opløsning»), handler om å isolere tekstens bestanddeler, mens *tolkning* kan dreie seg om å jakte på en tilfredsstillende hypotese, og *forståelse* om å ha funnet en tilfredsstillende hypotese.<sup>49</sup> Disse tilfredsstillende hypotesene blir mer og mer implisitte, vi tenker ikke over dem og tematiserer dem ikke, og de blir en del av vår forståelseshorisont; altså de oppfatninger og holdninger som vi har, men som vi ikke har vår oppmerksomhet rettet mot.<sup>50</sup> På bakgrunn av dette kan man si at det bare er i selve tolkningsprosessen oppmerksomheten er rettet mot spørsmålet om hvordan en tekst kan, skal eller bør forstås, og så snart hypotesen oppfattes som tilfredsstillende, blir den en del av forståelseshorisonten, kanskje til og med ubevisst.

Bjarne Markussen formulerer litteraturvitenskapens vitenskapsteoretiske hovedproblem med å si at forskningsobjektet befinner seg i et «mellomrom mellom observerbare språk tegn og betydningsdannelser i leserens hode».<sup>51</sup> Dette ser jeg som relevant også for tekster som ikke er skjønnlitterære, som f.eks. transkriberte intervjuetekster. I Markussens problemformulering er leseren tydelig til stede, som må sies å være vanlig i dagens litteraturvitenskap, men ikke like selvsagt rundt midten av forrige århundre.

Fra den skjønnlitterære tradisjonen har jeg vurdert tre ulike måter å nærme meg tekster på. Den mest aktuelle dreier seg om nettopp å betrakte leseren som en viktig del av teksten (resepsjonsteori), gjerne med utgangspunkt i tekstens autonomi (nykritikken), som er den andre. Den tredje, og eldste, ser på forfatteren og hans/hennes liv som en viktig del av teksttolkinga (historisk-biografisk metode).<sup>52</sup> I den historisk-biografiske metoden er man på jakt etter hva forfatteren kan ha ment, og

---

<sup>49</sup> Føllesdal og Walløe, *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*, 93.

<sup>50</sup> *Ibid.*, 95.

<sup>51</sup> Bjarne Markussen, «Kan teksttolking være vitenskap?», 23.

<sup>52</sup> Resepsjonsteori omfatter både den amerikanske reader-response-tradisjonen og den europeiske resepsjonsetetikken. Det de har til felles er interessen for leseren og mottakelsen av teksten, til forskjell fra f.eks. den historisk-biografiske metode, som er mer interessert i forfatteren.

hvordan kunnskap om forfatterens liv kan danne kontekst for tolkning av verket. Når denne metoden avløses av nykritikken, sees forfatteren og hans intensjoner, liv og opplevelser, som uinteressante; teksten er en selvstendig enhet som må analyseres og tolkes bare ut fra seg sjøl. Resepsjonsteorien legger så leseren til som en viktig del av teksttolkinga; uten leseren er teksten bare streker på et papir.

Litteraturviteren Asbjørn Aarseth er én av mange som avviser forfatterintensjonen fra den historisk-biografiske metoden. Han argumenterte i tråd med Gadammers filosofiske hermeneutikk og begrepet forståelseshorisont. Leseren vil, på bakgrunn av sin forståelseshorisont, gjøre rede for tekstens betydninger.<sup>53</sup> Forfatterens intensjon kan ikke vektlegges, bl.a. kan deler av tekstens betydning være ubevisst fra forfatterens side. Aarseth framholdt at en skjønnlitterær tolkning ikke kan verifiseres, men heller valideres, men mente at det ikke reduserte vitenskapeligheten: «Det er snarere uttrykk for en erkjennelse av den metodologiske begrensningen som enhver hermeneutisk vitenskap er underlagt».<sup>54</sup> Jeg anser det som en grunnleggende forutsetning også i analyse av de tekstene som inngår i denne avhandlingen, at tolkningen ikke kan etterprøves eller verifiseres ved hjelp av en metode, men sees som analytisk holdbar, eller gyldig (valid). Verken min tolkning av informantenes utsagn, eller deres utsagn, kan etterprøves. Nye intervju med nye mennesker vil gi nye tekster. Dette dreier seg om teksttolkingens metodologiske begrensninger.

Disse tre ulike tradisjonene (nykritikken, resepsjonsteori og den historisk-biografiske metoden) utgjør en del av min forståelseshorisont.

### 1.6.3 Forståelseshorisont

Når vi skal forstå vår egen forståelseshorisont, mangler vi et nøytralt ståsted. Gadammers begrep *for-dom* uttrykker det vi bringer med oss inn når vi skal prøve å forstå. For-

---

<sup>53</sup> Bjarne Markussen, «Kan teksttolking være vitenskap?», 16.

<sup>54</sup> Her sitert etter Bjarne Markussen, «Kan teksttolking være vitenskap?», 15.

dommene er forventninger som passer, eller ikke passer, og som derfor må modifiseres. Når denne modifisering er ferdig, kan horisontene smelte sammen eller utvides.<sup>55</sup> Vi som deltar i kommunikasjonen, er ikke klar over alle de sosiale og økonomiske prosesser som foregår rundt oss, og som preger vår forståelseshorisont. Et eksempel Føllesdal og Walløe gir, er sosiale forhold; de som er undertrykte kan betrakte sin situasjon som et uforanderlig naturforløp, en oppfatning som kan være skjult for dem sjøl.<sup>56</sup> En slik ubevisst, uartikulert forforståelse vil på samme måte være skjult for forskeren sjøl. Det er umulig å avgjøre om man kommer til bunns i sin egen forforståelse, også om forskeren forsøker å være seg den bevisst. Vår forståelseshorisont vil til en viss grad være skjult for oss og prege oss. Jeg har forsøkt å være oppmerksom på at jeg har en slik ubevisst forforståelse, og gått inn for å være så åpen, ærlig og nysgjerrig som mulig i møte med samtalepartnere, eller de jeg observerer. Jeg har tilstrebet det Gadamer kaller «ekte samtale», en samtale som er preget av ekte spørsmål: «Man betrakter ikke der det verk eller den person som man forsøker å forstå, som en kuriositet, som ikke angår en, men som en kilde til innsikt».<sup>57</sup> Å klare å betrakte andre mennesker som en kilde til innsikt og som noen som angår meg, har vært et mål i både samtalene og i analysen av dem.

## 1.7 Om avhandlingens struktur

I dette kapitlet har problemstillinga og bakgrunnen for den vært presentert, og avhandlingen er satt inn i sammenhengen for *studier av profesjonspraksis*. Profesjonen, forforståelse og vitenskapsteoretisk ståsted er gjort rede for.

Neste kapittel i handler om hvordan *praktiske arbeidsformer* er definert og diskutert i litteratur som omhandler noen skolefag. Effekten av praktiske arbeidsformer blir også diskutert. Deretter følger i kapittel 3 en redegjørelse for de læringsteoriene jeg tar utgangspunkt i, og i kapittel 4 de metodene jeg har brukt. I kapittel 5 og 6 presenteres

---

<sup>55</sup> Føllesdal og Walløe, *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*, 104.

<sup>56</sup> *Ibid.*, 108.

<sup>57</sup> *Ibid.*, 105.

og analyseres begrepet *praktiske arbeidsformer*, hvordan det blir forklart eller brukt, først i noen allerede eksisterende tekster, deretter med utgangspunkt i intervjuene og observasjonene jeg har gjort. Kapittel 7 diskuterer «den praktisk anlagte eleven» med utgangspunkt i materialet. Det siste kapitlet, kapittel 8, drøfter tema og funn, før noen tema som kan egne seg for videre forskning presenteres avslutningsvis. Til slutt ligger litteraturliste og vedlegg.





## 2. Praktisk arbeidsform i litteraturen

Dette kapitlet utforsker hvordan begrepet *praktisk arbeidsform* presenteres og diskuteres i forskningsartikler og rapporter, og dessuten kort om begrepets forekomst i andre nordiske lands læreplaner. En metodisk utfordring er at uttrykket ikke ser ut til å brukes i nyere forskning i norskfaget, noe som vanskeliggjør kartlegging av hva uttrykket betyr i faget. Den forskningslitteraturen som bruker uttrykk som *praktiske arbeidsformer*, kommer først og fremst fra naturfag og matematikk, og uttrykket diskuteres dessuten i rapporter som er skrevet på oppdrag av myndighetene. Mot slutten av kapitlet presenteres noen potensielt praktiske arbeidsformer (metoder), og det hele sees i lys av problemstillinga om hvordan *praktiske arbeidsformer* forstås.

### 2.1 Innledning

Ungdomstrinnmeldinga slår fast at *praktiske arbeidsformer* kan anvendes i alle fag. Begrepene som brukes for å forklare «praktisk opplæring» gir likevel assosiasjoner til bestemte fag; som «eksperimenter» til naturfag, mens «rollespill» er enklere å se for seg i flere fag, deriblant norskfaget.<sup>58</sup> Jeg har hatt sikte på å holde meg til den praktiske innfallsvinkelen man kan ha når man skal lære et («teoretisk») skolefag, og diskutere om eksemplene «eksperimenter» eller «rollespill» kan være egnet. Men først presenteres kort våre nabolands læreplaners bruk av uttrykket *praktiske arbeidsformer*.

### 2.2 Nordiske læreplaner

Også andre nordiske læreplaner bruker uttrykk som tilsvarer *praktiske arbeidsformer*. I den svenske læreplanen finnes uttrykket «praktiska arbetssätt» som ser ut som en parallell til *praktiske arbeidsformer*, her beskrives undervisning på «fritidshemmet» og «förskoleklassen»:

---

<sup>58</sup> Kunnskapsdepartementet, «Ungdomstrinnmeldinga» (2011), 15.

Undervisningen syftar till att främja elevernas fantasi [...] och förmåga att lära tillsammans med andra genom lek, rörelse och skapande genom estetiska uttrycksformer samt med utforskande och praktiska arbetssätt.<sup>59</sup>

Også i de danske læreplanene for grunnskolen finnes begrepet *praktisk*. Om naturfagene sies det at «[d]et praktiske og undersøgende arbejde udgør en væsentlig del af undervisningen i alle fire naturfag i folkeskolen»<sup>60</sup>, men også i humanistiske fag brukes begrepet. I *Læseplan for faget historie* står bl.a. dette: «At arbejde med historiske scenarier er en særlig metode til at gøre sig praktiske erfaringer, give indsigt i historien, samt give eleverne muligheder for identifikation.»<sup>61</sup>

I finsk læreplan står følgende i tilknytning til språklæring:

Jämställdheten i språkval och språkstudier förstärks genom att man på varierande och intressanta sätt informerar om valmöjligheter i språken, behandlar teman mångsidigt och ur olika synvinklar och genom att man använder omväxlande och praktiska arbetsmetoder.<sup>62</sup>

Uttrykk som «utforskande och praktiska arbetssätt» (Sverige), «omväxlande och praktiska arbetsmetoder» (Finland), «praktiske og undersøgende arbejde» (Danmark) ser ut til å sammenfalle med det som i norske læreplaner kalles *praktisk og variert*, (samt *utforskende*). Når den danske planen også forklarer at arbeid med historiske scenarier skal gi elevene praktisk erfaring, innsikt i historien og muligheter for identifikasjon, gis det samtidig en didaktisk begrunnelse for en metode (*historiske scenarier*) som i denne avhandlingens sammenheng vil kunne betegnes som *praktisk*. I den finske planen står det om biologi at elevene ved hjelp av respons oppmuntres til «att agera aktivt och ansvarsfullt i sin närmiljö och att tillämpa sina kunskaper i praktiken»<sup>63</sup>. Dette siste punktet dreier seg ikke om en praktisk innlæringsmetode,

---

<sup>59</sup> Skolverket. «Läroplan», 18, 22.

<sup>60</sup> Undervisningsministeriet, «Vejledning for faget fysik/kemi», 16.

<sup>61</sup> Undervisningsministeriet, «Læseplan for faget historie», 6, 12.

<sup>62</sup> Utbildningsstyrelsen, «Grunderna för läroplanen», 348.

<sup>63</sup> *Ibid.*, 382.

men det å bruke kunnskap i praksis. Begrepet er altså i bruk i våre nabolands læreplaner og ser umiddelbart ut til å omfatte (omtrent) det samme som på norsk.

## 2.3 Praktiske arbeidsformer i tre fag

I gjennomgangen under vil *praktiske arbeidsformer* uforskes særlig ut fra tre skolefag og forskning i tilknytning til disse; naturfag, matematikk og morsmålsfaget norsk.<sup>64</sup> Ett spørsmål som aktualiseres er behovet for fagspesifikke definisjoner og avgrensninger.

Som det kommer fram av dette kapitlet, er en heller liten del av denne litteraturen av nyere dato. Det skyldes at det ikke har lyktes å finne nyere forskningslitteratur om norskfaget som bruker og avgrenser uttrykket «praktiske arbeidsformer». En mulig forklaring er at begrepet i liten grad brukes av forskere i norskfaget i vår samtid. En indikasjon på at begrepet «praktisk» i større grad var et aktuelt begrep på 1990-tallet enn tiåret etter, finnes i de to siste læreplanene for skolen. En gjennomgang av LK06 (fra 2006) og L97 (fra 1997) viser at *praktisk* er brukt 83 ganger i L97, og 15 ganger i LK06. Sjøl om disse forekomstene inkluderer mer enn det som angår *praktiske arbeidsformer*, viser dette at adjektivet *praktisk* så og si er blitt borte fra den ene læreplanen til den andre. Alle de 15 forekomstene i LK06 finnes nemlig i «Generell del», som er identisk i de to planene, i og med at den uendret ble videreført fra L97 til LK06. *Praktisk* er med andre ord ikke brukt i det som er nyskrevet i LK06. Dersom begrepet *praktisk* er mindre aktuelt i skolediskursen på 2000-tallet enn tidligere, kan det være én forklaring på at det er vanskelig å finne nyere forskningslitteratur om dette innafor et skolefag som norsk.

Innafor naturfag (*science*) har uttrykket *practical work* lange tradisjoner, sjøl om det ikke nødvendigvis er helt klart hva man mener med det, som Dillon sier i en litteraturgjennomgang (*review*) fra 2008:

---

<sup>64</sup> Morsmålsfaget dansk står i sentrum for én av metodene; uteskole.

There is confusion in the broader science education community about the definition of 'practical work'. This confusion makes discussions about the value of 'practical work' difficult. A variety of terms exist to describe practical work, many of which are frequently used with little clarification.<sup>65</sup>

Mens i morsmålsfag som norsk, eller engelsk, er det ikke like mye brukt som didaktisk uttrykk. Når uttrykket brukes i tekster om skole, som f.eks. ungdomstrinnsmeldinga, er det nødvendig å avgrense eller definere hva det betyr innafor morsmålsfag som norsk. Det samme behovet beskriver Dillon i sin *review* om naturfag. Han gir eksempler som '*science experiments*' og '*science investigations*' og sier at begge er i bruk i diskursen om naturfagundervisning, sammen med andre termer.

It is unlikely that the term '*practical and experiment-based science enquiry learning*' will replace '*practical work*' in UK science teachers' vocabulary however, it does illustrate the need for a degree of clarity when discussing the types of activities that teachers carry out.<sup>66</sup>

Dillons *review* fra naturfag forholder seg til mange av de samme spørsmålene som denne avhandlingen gjør, og han peiker på behovet for å få klarhet i hva begreper og termer som «praktiske arbeidsformer» betyr når man diskuterer læringsaktiviteter i naturfag. Det samme behovet må sies å gjelde norskfaget.

### 2.3.1 Om søkene

#### 2.3.1.1 Internasjonalt søk

For å finne internasjonal litteratur knyttet til praktiske arbeidsformer i morsmålsfag (som engelsk), har jeg søkt i databasene *Education Resources Information Center* (ERIC), *Directory of open access journals* (DOAJ), bibliotekskonsortier DART-Europe, og *Directory of open access books* (DOAB) på følgende søkeord: «*practical work methods*», «*practical work methods*» AND *english*, «*practical teaching*» AND *English NOT second language*, «*practical work*» AND *english AND first language*, «*practical*

---

<sup>65</sup> Dillon, «A Review of the Research on Practical Work in School Science», 5.

<sup>66</sup> *Ibid.*, 17.

*work» AND first language*. Disse søkene gir tilslag fra mange ulike områder som stort sett faller utenfor temaet hva «praktiske arbeidsformer» betyr.<sup>67</sup> Flere av artiklene fra naturfag fokuserer på og drøfter selve begrepet *praktisk* (*practical work* f.eks.), mens artikler fra morsmålsfaget engelsk i større grad gir eksempler på hvordan praktiske aktiviteter eller arbeidsformer kan brukes i undervisning. Også i Bibsys har jeg gjort søk på engelsk, på *practical teaching first language*, *practical first language learning*, *english first language learning practical*. Men tekstene som foreslås fra Bibsys, diskuterer ikke det jeg søker, altså hvordan praktiske arbeidsformer avgrenses i morsmålsfaget, de inneholder bl.a. en oversikt over ulike språkgruppers forhold til å lære engelsk og om *Inquiry-based learning (IBL)*.

Av de eldre artiklene fra søk i ERIC, kan McLaughlins korte «In praise of Theory» fra 1981 sies å være relevant, både fordi dette dreier seg om morsmålsundervisning, og dessuten fordi han til en viss grad avgrenser begrepene teori og praksis:

I was also impatient with theory. Of course I was full of ideas that probably added up in some awkward way to a theory. But I had no patience with abstract educational theory that bored every college student and beginning teacher I knew. We wanted practical information we could put to immediate classroom use. We did not have the time or the interest to consider *why* we were presenting linguistic concepts in the classroom. We just wanted to know *how*.<sup>68</sup>

*Teori* er i denne artikkelen det som sier noe om det didaktiske *hvorfor*, mens *praktisk* henger sammen med *hvordan*, som en metode, prosedyre eller oppskrift.

Et annet forholdsvis relevant treff i ERIC (fra naturfag) er Abrahams artikkel fra 2011 som diskuterer hva slags effekt praktiske arbeidsformer har i naturfag, og argumenterer for at det er få bevis, om noen, for at det gir bedre læringsresultater: «Despite the widespread belief amongst teachers that practical work can be an

---

<sup>67</sup> Søkene gir også tilslag på flere språk enn engelsk, bl.a. norsk.

<sup>68</sup> McLaughlin, «In Praise of Theory», 22.

effective means of developing conceptual understanding, the research evidence to support this is, at best, ambiguous.»<sup>69</sup>

En artikkel av Wyatt (fra søk i DART) diskuterer læreres praktiske kunnskap og deres utvikling når det gjelder å designe engelskundervisning:

This is a task which requires practical knowledge of various kinds relating to learners and language learning, teaching and materials design. However, while there is a growing body of research into the practical knowledge of language teachers, little of this is longitudinal and there is a lack of research into how teachers develop as materials designers. This article focuses on one teacher's growth as a DIY (do-it-yourself) designer of English language teaching materials during an in-service BA TESOL (teaching English to speakers of other languages) programme in the Middle East.<sup>70</sup>

McLaughlin, Abrahams og Wyatts artikler er det nærmeste jeg kommer uttrykket *praktiske arbeidsformer* gjennom disse søkene, men likevel er ingen av dem helt det jeg søker. Wyatt skriver her om praktisk kunnskap hos andrespråklærere, og han etterlyser forskning om hvordan lærerne utvikler seg som materiell-designere. Temaet ser ut til å sammenfalle delvis med McLaughlin som sier at den teoretiske kunnskapen (*hvorfor*-kunnskapen) bedret hans evne som lærer til å lage egne undervisningsopplegg, i stedet for å kopiere andres.<sup>71</sup> Wyatt er opptatt av lærerens praktiske kunnskap, som ikke er helt det samme som de *praktiske arbeidsformene* denne avhandlingen handler om. Abrahams artikkel er fra et annet fag enn norsk (eller morsmålsfag), men han forholder seg til de praktiske arbeidsformene og diskuterer dem. Disse søkene og tilslagene tyder på at det ikke er gjort nyere forskning innafor norsk eller andre morsmålsfag som diskuterer uttrykk som *praktiske arbeidsformer*, men at en slik diskusjon finnes i naturfag (*science*).

---

<sup>69</sup> Abrahams, «What Does Research Say about the Nature and Purpose of Practical Work?», 28.

<sup>70</sup> Wyatt, «Becoming a Do-it-yourself Designer of English Language Teaching Materials», abstract.

<sup>71</sup> McLaughlin, «In Praise of Theory.»

### 2.3.1.2 Søk på norsk

Søkeordene *praktiske arbeidsformer i norskfaget* gir 1417 tilslag ved søk i Cristin (våren 2019), og de mest relevante er 10 år gamle bøker, før det kommer tekster om andre fag, klasseledelse og liknende.<sup>72</sup> Med avgrensning til kun vitenskapelige artikler de siste 10 årene, er det 65 treff. Ingen av dem er relevante, og de spenner fra fagområder som medisin og journalistikk til barnehagelærerstudiet og skjønnlitteratur i skolen.

I Bibsys har jeg søkt på ulike stikkord, men ikke funnet tekster som drøfter *praktiske arbeidsformer* i norskfaget. Flere dreier seg om didaktiske opplegg i skolen, her er to eksempler: Sæbøs artikkel diskuterer lærerstudentenes erfaringer med bruk av drama i skolen.<sup>73</sup> Artikkelen diskuterer ikke uttrykket *praktisk arbeidsform*, men elevaktivitet og estetiske arbeidsformers vilkår i utdanningssystemet, og problematiserer forholdet mellom skolens praksis og intensjonen i læreplaner. En artikkel av Rødnes og Ludvigsen analyserer elevs utvikling av resonnementer i samtaler om skjønnlitteratur, undersøkt ut fra sosiokulturell, dialogisk teori.<sup>74</sup> Heller ikke denne artikkelen går inn på uttrykket *praktisk arbeidsform*. En artikkel om helklassesamtaler tar for seg hvordan litterære samtaler spilles ut i klasserommet, og diskuterer åpne og lukkede spørsmål i slike samtaler, og en annen handler om opplæring i muntlige ferdigheter. Ingen av disse artiklene drøfter *praktiske arbeidsformer*, men både drama, arbeid med muntlige ferdigheter og litterære samtaler kan være eksempler på aktiviteter i skolen som kunne vært omfattet av en slik overskrift.

Søk i Bibsys (november 2017) på stikkordene «praktisk læring skole teori norsk», ga 223 treff. Tilslagene spenner over tekster utgitt fra 1994 til 2017. Blant disse tekstene er det noen som er relevante i forhold til praktiske arbeidsformer i norskfaget, og i grunnskolen generelt.

---

<sup>72</sup> F.eks. Kverndokken og Bech, «Praktisk arbeid med norskfaget på småtrinnet», samt Håland og Lorentzen, *Dialogar om tekst*.

<sup>73</sup> Sæbø, «Hva mener morgendagens lærere om drama i undervisningen?».

<sup>74</sup> Rødnes og Ludvigsen, «Elevs meningssskaping av skjønnlitteratur – Samtaler og tekst».

Av de 223 tilslagene har jeg i det følgende tatt utgangspunkt i disse:

- Ian Abrahams og Robin Millar. «Does Practical Work Really Work? A Study of the Effectiveness of Practical Work as a Teaching and Learning Method in School Science.» *International Journal of Science Education* 30, 14 (2008:) 1945-69.
- Ian Abrahams. «Does Practical Work Really Motivate?», *International Journal of Science Education*, 31, 17 (2009): 2335-2353.
- Allern, Tor-Helge. «Fakta, fiksjon og læring: Levende rollespill (LAIV) i historieundervisning.» *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100, 01 (2016): 15-25.
- Haara, Frode Olav. *Unveiling Teacher's Reasons for Choosing Practical Activities in Mathematics Teaching*. Ph.d.-avhandling. Universitetet i Bergen, 2011.
- Sani, Siti Shamsiah. «Teachers' Purposes and Practices in Implementing Practical Work at the Lower Secondary School Level». *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116. 2014, 1016-20.

Dessuten har jeg brukt disse rapportene og avhandlingene:

- Joakim Caspersen, Øyvind Wiborg, og Berit Lødding. *Praksisutbytte? Kunnskapsoversikt om ungdoms utbytte av praksis i opplæringen*. Oslo: NIFU, 2011.
- Kunnskapsdepartementet. «Motivasjon - Mestring - Muligheter: ungdomstrinnet». Meld. St. 22 (2010-2011). Oslo: Regjeringen, 2011.
- Markussen, Eifred, Tone Cecilie Carlsten, Idunn Seland, og Jørgen Sjaastad. *Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet: Evaluering av virkemidlene i ungdomstrinn i utvikling*. Delrapport 2. NIFU: 2015.
- Ofstad, Dag. *Den entreprenørielle dannelsesreisen, en kvalitativ studie av læringsprosesser*. Ph.d.-avhandling. Bodø: Nord universitet, 2016.
- Opheim, Vibeke, Jens B. Grøgaard, og Terje Næss. *De gamle er eldst? Betydning av skoleressurser, undervisningsformer og læringsmiljø for elevenes prestasjoner på 5., 8. og 10. trinn i grunnopplæringen*. NIFU STEP, 2010.
- Pedersen, Ove. *Konseptualisering av entreprenørskap i pedagogiske kontekster*. Ph.d. avhandling. Nord universitet: 2016.
- Postholm, May Britt, Anita Normann, Thomas Dahl, Erlend Dehlin, Gunnar Engvik og Eirik J. Irgens (red.). *Ungdomstrinn i utvikling, en mulighetenes gavepakke til skole- og utdanningssektoren*, NTNU: 2017.

## 2.4 Betydning av uttrykket «praktiske arbeidsformer»

Begrepet *praktisk* opptrer i ulike sammenhenger, og må forstås i de ulike sammenhengene, men likevel kan ordbøker være et godt utgangspunkt. Adjektivet



*praktisk* stammer fra et gresk ord som betyr 'virksom', og kan bety noe som «går ut på eller gjelder handling, utøvelse, motsatt teoretisk». <sup>75</sup>

Måten begrepet *praktisk* brukes på i norskfaget, kan illustreres ved et eksempel fra ei lærebok fra 1800-tallet. Når Julsrud i 1881 publiserer sin bok om «praktisk veiledning i morsmålet», dreier det seg om skriveregler: «Afskrift», «Regler for retstavning» og «Brugen av store forbokstaver», er noen overskrifter fra innholdsfortegnelsen.<sup>76</sup> Slik kan begrepet fortsatt oppfattes; *praktisk norsk* kan dreie seg om å skrive ortografisk korrekt, skrive en god jobbsøknad, eller tolke ei bussrute, og for å lære dette kan man bruke *praktiske arbeidsformer*. Det er ikke først og fremst denne betydninga av uttrykket *praktisk arbeidsform i norskfaget* som står i sentrum i denne avhandlingen. Her er utgangspunktet politikernes avgjørelse om at det skal brukes mer praktiske arbeidsformer i fag på ungdomsskolen, og det virker urimelig å tolke det som at elevene skal øve seg mer på f.eks. ortografi.

I tillegg til utforsking av adjektivet praktisk, bør også begrepene *teoretisk* og *estetisk* forklares. Dette er en omfattende diskusjon, og blir bare svært overfladisk berørt her. Praktiske og teoretiske kunnskapsformer kan sees som et kontinuum uten et klart og prinsipielt skille mellom disse.<sup>77</sup> Jeg betrakter ikke praktiske, teoretiske og estetiske fag som et *enten-eller*, men om noe *mer eller mindre* (praktisk, estetisk og teoretisk). Når jeg likevel velger å bruke et uttrykk som f.eks. «teoretiske fag», er det for å rette oppmerksomheten mot det som jeg oppfatter som ungdomstrinnsmeldingas utfordring til lærerne; man skal, i «teoretiske fag», ved hjelp av en *praktisk arbeidsform* bevege seg mot et mål som er teoretisk.

---

<sup>75</sup> Bokmålsordboka, s.v. «praktisk».

<sup>76</sup> Julsrud, *Praktisk vejledning i modersmaalets skriftlige behandling*, innholdsfortegnelsen, upaginert.

<sup>77</sup> Grimen, «Profesjon og kunnskap», 71.

Det kan se ut til at begrepet *praktiske arbeidsformer* og en (mer) *praktisk skole*, i større grad blir brukt av politikere, enn av forskere.<sup>78</sup> Men forskere som leverer rapporter på oppdrag av departement og direktorat (myndighetene), bruker også uttrykket *praktisk*. Dette gjelder bl.a. rapporter fra Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), som derfor er inkluderte i dette kapitlet.

Noen forskere definerer begrepet *praktisk* inn i det aktuelle fagets kontekst, f.eks. i matematikk og naturfag.<sup>79</sup> Haara presenterer to innfallsvinkler når han skiller mellom å være praktisk (*handy* eller *suitable*), eller å gjøre noe praktisk (*doing something actively*):

The word *practical* can be defined in two ways. In reference to *being something*, it refers to *being handy or suitable*, whereas in reference to *doing something*, it is defined as *doing something actively*. The term *practical activity* therefore brings associations to both the execution of something by possible use of some concrete materials and the visible physical activity of those who perform the activity [...]<sup>80</sup>.

Det er den siste av Haaras to betydninger (å gjøre noe praktisk) som er aktuell i denne studien om praktiske arbeidsformer i skolen. Likevel berøres også den andre (å være praktisk) ettersom beskrivelsen av enkelte elever som «praktisk anlagte» diskuteres seinere i avhandlingen.

#### 2.4.1 Matematikk

Praktisk aktivitet knyttes til elevenes bruk av konkreter i matematikk: «[...]a practical activity here is defined as that which: Include[s] all forms of engagement<sup>7</sup> where the

---

<sup>78</sup> «Ungdomstrinnsmeldinga» (2011) er ett eksempel, men også politikeres utspill i avisene, som leserinnlegg i *Avisa Nordland* fra Nordland SVs Jøsevold, 17. august 2017, eller Sosialistisk venstreparti (SV) sitt dokument «Framtidsskolen». Høyres Torbjørn Røe Isaksen bruker begrepet «praktisk» i en uttalelse referert av Strand og Ording i NRK (august 2017): «For en del gutter er det ekstra viktig å lære praktisk og ha variert undervisning. Det er en av grunnene til at alle timer i skolen skal kunne legges opp som teori og praksis.»

<sup>79</sup> Se Haara, *Unveiling teachers' reasons*, og Abrahams og Millar, «Does Practical Work Really Work?»

<sup>80</sup> Haara, *Unveiling teachers' reasons*, 9.

pupil uses physical concretes while carrying out the activity at hand [...]»<sup>81</sup>. I fotnote 7, som det vises til i sitatet, presiseres det at «The practical activity must allow the participants to use both language and mathematical symbols to reveal and pave the way towards achieving the theoretical knowledge goal(s).»<sup>82</sup> I denne definisjonen bruker elevene fysiske konkreter i aktiviteten, og deltakerne må kunne bruke både språklige (med det forstår jeg *verbale*) og matematiske symboler. Haara bruker dessuten en definisjon fra Rystedt og Trygg som i definisjonen av arbeidsaktivitet («laborative activity») inkluderer aktiviteter der elevene arbeider praktisk med utforskning og eksperimenter som har spesiell betydning for læring av matematikk.<sup>83</sup>

I disse definisjonene er det tydelig at *praktiske arbeidsformer* i matematikk, som eksperimenter og utforskninger, har betydning for læring av matematikk. Det virker kanskje selvsagt, men presiseringa får fram at de praktiske arbeidsformene er et redskap for matematikklæring. Jeg oppfatter en undertekst som sier at praktiske arbeidsformer i matematikktimen ikke først og fremst skal brukes for at elevene f.eks. skal få et avbrekk, eller at de brukes for å sikre variasjon, eller lære elevene sosiale ferdigheter som samarbeid, men at det er læring av matematikk som er målet. De praktiske arbeidsformene er ikke et mål i seg sjø, men et middel for å lære faglige emner. Man må gjøre noe som passer i faget, for at dette skal ha betydning for læring og undervisning i faget. Haara presiserer: «This definition demands that the activity has a specific purpose related to teaching».<sup>84</sup>

---

<sup>81</sup> Haara, *Unveiling teachers' reasons*, 10.

<sup>82</sup> Ibid.

<sup>83</sup> Rystedt og Trygg, «Matematikverkstad».

<sup>84</sup> Haara, *Unveiling teachers' reasons*, 10.

## 2.4.2 Naturfag

Også i naturfag (*science*) finnes det eksempler på forskere som bruker begrepet «praktisk», som f.eks. Abrahams og Millar, og tidligere nevnte Dillon.<sup>85</sup> Praktiske arbeidsformer beskrives som aktiviteter der elevene manipulerer og observerer virkelige objekter og materialer, som f.eks i denne definisjonen: «[science education] involves practical work-activities in which the students manipulate and observe real objects and materials».<sup>86</sup>

Liknende definisjoner gjør Sani rede for. Hun viser bl.a. til Woolnough og Allsop som klassifiserer praktisk arbeid i skolen som «exercises, investigations and experiences»<sup>87</sup>, og til Lunetta, Hofstein og Clough som bruker en videre definisjon på praktisk arbeid i naturfag. De sistnevnte skriver om læringserfaringer som skapes av elevenes samhandling med et materiale eller data for å observere og forstå den naturlige verden.<sup>88</sup>

Disse begrepsavklaringene fra naturfag og matematikk inkluderer noe (objekt, materiale, fysiske konkreter) som elevene forholder seg til, eller gjør noe med (manipulerer, bruker, observerer). I tillegg understrekes hos Haara nødvendigheten av å bruke språket, og de teoretiske kunnskapsmålene,<sup>89</sup> eller at målet er å forstå den naturlige verden, som hos Lunetta, Hofstein og Clough.

Abrahams og Millar krediterer Tiberghien for todelingen i figuren under, uttrykt som at praktisk arbeid skal hjelpe elevene å skape «links between two 'domains' of knowledge: the domain of objects and observables (o) and the domain of ideas (i).»<sup>90</sup>

---

<sup>85</sup> Abrahams og Millar: «Does Practical Work Really Work?», Abrahams: «Does Practical Work Really Motivate?», Dillon, «A Review of the Research».

<sup>86</sup> Abrahams og Millar: «Does Practical Work Really Work?», 1945.

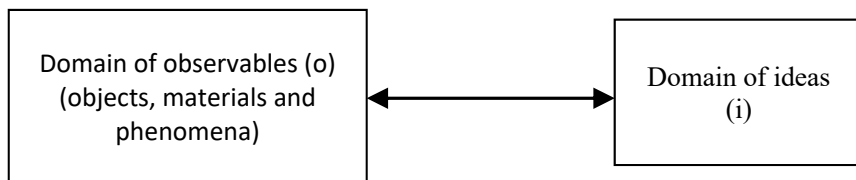
<sup>87</sup> Sani, «Teachers' Purposes and Practices», 1016.

<sup>88</sup> Ibid.

<sup>89</sup> Haara, *Unveiling teachers' reasons*, 10, fotnote 7.

<sup>90</sup> Abrahams og Millar «Does Practical Work Really Work?», 1948.

Figur 1 To domener



Practical work: linking two domains. (From Tieberghien, 2000)<sup>91</sup>

Én forskjell mellom realfagene og norskfaget kan være at konkrete objekter i norsktimen ofte er symbolske, og representerer noe annet enn seg sjøl, eller skal skape assosiasjoner til noe annet. I matematikk og naturfag dreier det praktiske seg ofte om å manipulere eller bruke noen konkrete, og knytte språk, refleksjon, undring og dialog (snakking og skriving) til det arbeidet man gjør med en gjenstand.<sup>92</sup> Dermed kan man ta i bruk sanser som den taktile, eventuelt også lukt og smak.

#### 2.4.3 Fem rapporter på oppdrag av myndighetene

I det følgende ser jeg på hvordan adjektivet *praktisk* brukes og defineres i noen rapporter som handler om skole. Mot slutten av 2017 kom sluttrapporten fra *ungdomstrinn i utvikling*, der rapportens del 1 og 3 gir svar på en bestilling fra Utdanningsdirektoratet, mens del 2 er egeninitiert og egenfinansiert forskningsdel fra NTNUs side.<sup>93</sup> Dermed blir rapporten en kombinasjon av tekster levert på oppdrag av det politiske Norge, og tekster med utgangspunkt i forskningsmiljøets egne problemstillinger. Rapporten presenteres likevel her sammen med andre som er skrevet på oppdrag fra myndighetene.

De andre fire rapportene består av tre NIFU-rapporter og én rapport fra Nordlandsforskning. Rapporten fra Nordlandsforskning (NF) er redigert av Solstad

<sup>91</sup> Kopiert fra Abrahams og Millar «Does Practical Work Really Work?», 1948.

<sup>92</sup> Haara, *Unveiling teachers' reasons*.

<sup>93</sup> Postholm et al. (red.), *Ungdomstrinn i utvikling*.

(2003), og er en evaluering av den forrige læreplanen, L97.<sup>94</sup> NF-rapporten tar bl.a. for seg prosjektarbeidsmetoden.<sup>95</sup>

Ellers tas det videre utgangspunkt i tre NIFU-rapporter.<sup>96</sup> Den ene (Eifred Markussen et al.) er en evaluering av virkemidlene i *ungdomstrinn i utvikling*, og er skrevet på oppdrag av Utdanningsdirektoratet. Den andre (Opheim et al.) er en delrapport finansiert av Utdanningsdirektoratet og inngår i et prosjekt som evaluerer ressursbruk og læringsresultater i skolen. Den tredje (Caspersen et al.) er skrevet på oppdrag av Kunnskapsdepartementet som har hatt tre ønsker: for det første en oversikt over forskning om sammenheng mellom praksis og læringsutbytte, for det andre en gjennomgang av begrepene teori og praksis og for det tredje en oversikt over effekten av praktisk opplæring.<sup>97</sup> Caspersen et al. diskuterer tema som er beslektet med min avhandling både når det gjelder begrepsavklaring, sammenheng og effekt av praktisk opplæring. I disse ulike rapportene finnes bl.a. uttrykk som *praktisk undervisning*, *praktiske* (og *praktiskorienterte*) *arbeidsformer*, *praktiske læringsformer* og (mer) *praktisk ungdomsskole*.

Én forskjell som kommer fram i rapportene, er synet på hvorvidt det er problematisk å definere hva praktisk betyr.<sup>98</sup> Eifred Markussen et al. sier at det er «relativt stor felles forståelse av begrepet 'praktisk undervisning': Teori og praksis henger sammen og står ikke i motsetning til hverandre»<sup>99</sup>. Samtidig viser de til en spørreundersøkelse der lærerne skal si seg «uenig eller enig» i påstanden: «tenking og resonnering er viktigere

---

<sup>94</sup> Solstad (red.) *Tema- og prosjektarbeid*. Denne rapporten er skrevet på oppdrag fra Norges forskningsråd, som på sin side hadde fått oppdraget om evaluering av reformen i 1997 fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

<sup>95</sup> Prosjektarbeid betraktes i min avhandling som en praktisk arbeidsform, men er ikke definert slik i Solstad (red.), *Tema- og prosjektarbeid*.

<sup>96</sup> Eifred Markussen et al., *Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet*, Caspersen et al., *Praksisutbytte?*, Opheim et al., *De gamle er eldst?*

<sup>97</sup> Caspersen et al., *Praksisutbytte?*, i forordet, upaginert.

<sup>98</sup> Ibid. 13, 15, 17, 19, 23 og 88

<sup>99</sup> Eifred Markussen et al., *Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet*, 85.

enn praktiske oppgaver i mitt fagområde»<sup>100</sup>. En slik påstand underbygger et syn på det praktiske og det teoretiske som motsetninger heller enn en understreking av at det teoretiske og det praktiske henger sammen, og påstanden demonstrerer at det nettopp er problematisk å definere *praktiske arbeidsformer*.

Caspersen et al. har en annen oppfatning av dette enn Eifred Markussen et al.: «Det er også vanskelig, om ikke umulig, å komme frem til en entydig definisjon av hva praktisk undervisning er»<sup>101</sup>. Ulempen er at hvis man legger forskjellig mening i de samme begrepene, kan man komme til å snakke forbi hverandre.<sup>102</sup> Her er én definisjon av praktiske arbeidsformer:

Praktiske undervisningsformer er en type undervisning eller arbeidsform som læreren benytter seg av for å gi eleven(e) anledning til å knytte kunnskap til handling på andre måter enn vi forbinder med tradisjonell undervisning, og der arbeidsmåten kan identifiseres som et element som introduseres i tillegg til ordinær undervisning.<sup>103</sup>

Oppsummert kan man si at denne definisjonen inneholder tre elementer: 1) det skal være noe annet enn tradisjonell undervisning, 2) arbeidsmåten skal introduseres som et tillegg, og 3) kunnskapen skal kunne knyttes til handling. Etter denne definisjonen vil en eventuell undervisningspraksis der praktiske arbeidsformer (her: ikke-tradisjonelle og handlingstilknyttede arbeidsformer) *alltid* brukes, likevel ikke omfattes av denne definisjonen. Det vil da ikke introduseres som et tillegg til ordinær undervisning. Et slikt forbehold synes ikke nødvendig for å avgrense eller definere begrepet i denne avhandlingen. For denne avhandlingens formål, som bl.a. dreier seg om å sirkle inn begrepet, er særlig kravet om å knytte kunnskap og handling sammen, lovende.

---

<sup>100</sup> Ibid., 89. (De får fire valg: svært uenig, uenig, enig eller svært enig.)

<sup>101</sup> Caspersen et al., *Praksisutbytte?*, 9, 87.

<sup>102</sup> Ibid., 88.

<sup>103</sup> Ibid., 9.

I sluttrapporten fra NTNU blir begrepet *praktisk* forklart av lærere og elever som er intervjuet, uten at rapporten konkluderer med en definisjon.<sup>104</sup> Eksempelene som gis på *praktiske arbeidsformer*, kan oppsummeres som at elevene skal bruke sansene sine, at de skal være aktive, handlende, og ha innflytelse, at det skal være relevant og at det skal være variert. Uttrykk som brukes er at elevene skal gjøre noe med kroppen, bruke hender, føle på, handle, der skal være elevaktivitet, elevmedvirkning, variasjon og relevans, og elevene lærer noe de kan anvende senere i livet. Dessuten nevnes noen eksempler som rollespill, å lage modeller etter tegninger, gruppearbeid, og *walk & talk*.<sup>105</sup> Men også aktiviteter som å snakke, skrive og lese nevnes.<sup>106</sup> Kreativitet er et annet stikkord: «Elevene opplever at det er anledning til mye praktisk arbeid i ungdomstrinnsklassen, og kobler det *praktiske* til både kreative oppgaver, til varierte arbeidsmåter og til det å forlate læreboken.»<sup>107</sup>

Måten begrepet lesestrategier brukes på i rapporten, kan tyde på at det oppfattes som en praktisk arbeidsform noen steder i teksten, og andre steder som en teoretisk. Lesestrategiene er eksempler på praktiske og varierte arbeidsformer når forfatterne skriver de at de har sett «mange eksempler på varierte tilnærminger og praktiske aktiviteter», og oppgir bl.a. «lappeskriving, to-kolonne notat, VØL-skjema [...]».<sup>108</sup> Mens andre steder i rapporten knyttes lesestrategiene til teori, som når en kroppsøvlingslærer sier at han ikke ønsker «å drepe faget med mye teori, og etter hans mening er det derfor heller ikke så nødvendig å ta i bruk lesestrategier i dette faget.»<sup>109</sup> Noe liknende kommer fram hos en kunst- og handverkslærer som kommenterer lesestrategier slik: «Lesestrategier er helt sikkert veldig fine å bruke i teorifag, men heldigvis er jeg ren kunst og håndverkslærer.»<sup>110</sup>

---

<sup>104</sup> Postholm et al. (red.), *Ungdomstrinn i utvikling*.

<sup>105</sup> Ibid., 75, 84, 88, 89, 129,141.

<sup>106</sup> Ibid., 84. Det nevnes der bl.a. av (lærer) Trine.

<sup>107</sup> Ibid., 134.

<sup>108</sup> Ibid., 139. (*Tokolonnenotat* og *VØL-skjema* er navn på ulike «maler» der elevene fyller inn stikkord. F.eks. står VØL for det man Vet, Ønsker å vite og det man har Lært.)

<sup>109</sup> Ibid., 98.

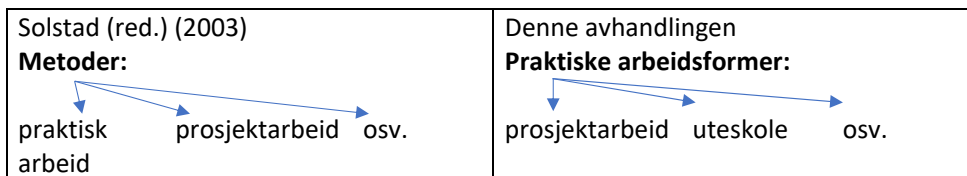
<sup>110</sup> Ibid.



I Solstads (red.) rapport fra Nordlandsforskning, brukes betegnelsen «frie arbeidsformer» om f.eks. prosjektarbeid. Adjektivet *praktisk* brukes bl.a. i sammenheng med elevenes særskilte evner, som kan gå i teoretisk eller praktisk retning. Formuleringa ser ut til å stamme fra Mønsterplanen av 1987 (M87) som sier at elever «med særskilte evner og anlegg må få hjelp til å utvikle disse enten dei går i teoretisk, praktisk, fysisk eller estetisk retning. (M87. s. 26)». <sup>111</sup>

I Solstad (red.) er prosjektarbeid sidestilt med praktisk arbeid under overskrifta *metoder*.<sup>112</sup> Det er en annerledes fremstilling enn den som er valgt i denne avhandlingen: Her er *praktiske arbeidsformer* overskrifta, og prosjektarbeidsmetoden ett eksempel på en praktisk arbeidsform. Forskjellen kan illustreres slik:

Figur 2 Ulike måter å sortere begrepet praktisk på



Prosjektarbeid blir i Solstad (red.) av noen lærere koblet til en utforskende, vitenskapelig arbeidsmåte.<sup>113</sup> Dette samsvarer med min forforståelse av begrepet *praktisk arbeidsform*; at utforskende, vitenskapelige undersøkelser i skolen vil være en praktisk arbeidsform. Det som kjennetegner prosjektarbeidsmetoden er at elevene utarbeider en problemstilling, kanskje også en hypotese, planlegger og gjennomfører en undersøkelse, at de velger en presentasjonsform og formidler sine funn for et publikum.<sup>114</sup> Å utarbeide en problemstilling og å planlegge og gjennomføre en undersøkelse, har mange praktiske sider, som også det å presentere sine funn for et publikum har.

<sup>111</sup> Solstad et al., *Tema- og prosjektarbeid*, 52.

<sup>112</sup> Ibid., 101.

<sup>113</sup> Rønning, «Tema- og prosjektarbeid», 104.

<sup>114</sup> Hos Rønning i «Tema- og prosjektarbeid», 104, beskriver lærere prosjektarbeidsmetoden på liknende måte.

Felles i disse forklaringene er at de praktiske arbeidsformene er noe annet enn den tradisjonelle undervisninga. Det forklarer kanskje at begrepet *variasjon* er så tett knyttet til begrepet *praktisk*; når man gjør noe uvanlig, får man variasjon. Dessuten ser det ut til å være enighet om at det dreier seg om å bruke taktil og kinestetisk sans, og i den sammenhengen kan begrepene aktivitet og handling også forstås. Så er det noen som nevner relevans, elevmedvirkning og kreativitet. At kunnskapen skal knyttes til handling er det bare én av rapportene som nevner. Og at arbeidsmåten er utforskende og vitenskapelig er først og fremst knyttet til prosjektarbeid.

#### 2.4.4 Praktiske arbeidsformer og noen metoder

For å finne eksempler på hvordan man i norskfaget forstår et uttrykk som *praktiske arbeidsformer*, har jeg valgt å ta for meg noen metoder som kan stå som eksempler på metoder der praktiske arbeidsformer er i bruk. Jeg tar også disse metodene med i diskusjonen i etterkant om hva slags effekt – om noen – slike arbeidsformer har, og ser det i lys av problemstillinga som dreier seg om norskfaglig læring. Disse metodene er på ingen måte fyllestgjørende, men er ment som eksempler. Jeg har valgt *inquiry-basert* (utforskende) undervisning og læring, *prosjektarbeid*, *uteskole*, *drama* og *entreprenørielle metoder*. Spørsmål som drøftes er i første omgang hva som gjør at metoden kan kalles praktisk, og deretter hva slags effekt metoden påberoper seg.

*Inquiry*-basert undervisning er særlig knyttet til naturfag og matematikk, men også til andre fag, inkludert humanistiske fag og kunstfag.<sup>115</sup> Undervisninga ser ut til å harmonere med elementer som finnes i prosjektarbeidmetoden; elevene stiller spørsmål, og lager problemstillinger, og forsøker deretter å finne svaret, eller utforske spørsmålet.

Herman og Pinard sier at «*inquiry-based learning*» (IBL) står på skuldrene til Piaget, Vygotskij og Bruner, men særlig fremhever de ideene til Dewey, som de mener *inquiry-*

---

<sup>115</sup> Blessinger, Carfora og Ahmad (red.), *Inquiry-Based Learning for the Arts, Humanities, and Social Sciences*.

basert læring over flere tiår har bygd på: «Dewey's work continues to dominate educational landscapes and inquiry- based approaches to teaching and learning have, in contemporary forms, withstood the test of time.»<sup>116</sup> Begrepene forfatterne trekker fram som eksempler på en *inquiry*-basert sjargong som Dewey ville kjent igjen, er: læringsfelleskap, innholds-styrt pedagogikk, kritisk pedagogikk, og aktiv, oppdagende, sjøl-regulert, autentisk, elevsentrert, samarbeidende, problem- og stedsbasert læring.<sup>117</sup> De nevner ikke adjektivet *praktisk* blant stikkordene, men aktiv, autentisk, elevsentrert og problembasert, er eksempler på ord som i denne avhandlingen knyttes til praktiske arbeidsformer.

Også Lars Domino Østergaard diskuterer hva *inquiry*-basert undervisning er, og tar utgangspunkt i menneskets undring:

Grundlaget for de fleste former for undersøgelser eller *udforskningsarbejder* er en underen. Børn såvel som voksne udforsker ting eller sager, de undrer sig over. Lidt populistisk kan det siges, at naturvidenskabelig viden – alt den viden on [sic] naturen og dens fænomener vi har kendskab til i dag – bygger på menneskets evne til at undre sig – og til at forfølge denne form for underen.<sup>118</sup>

Østergaard bruker heller ikke begrepet *praktiske arbeidsformer* i sin artikkel om *inquiry*-basert undervisning. Han presenterer *inquiry*-basert naturfagundervisning IBSE (*Inquiry Based Science Education*) som en ny trend i naturfaget. Stikkord for metoden er at elevene deltar aktivt i undervisningen, de er utforskende, samarbeidende og i dialog med både hverandre og med læreren. Elevene kan skrive, tegne, undersøke og reflektere – undervisningen skal være relevant og læreren er mer guide, «coach» og veileder i stedet for den klassiske, tavleorienterte lærer.<sup>119</sup> Disse stikkordene

---

<sup>116</sup> Herman og Pinard, «Critically Examining Inquiry-Based Learning», 44.

<sup>117</sup> De engelske begrepene er her oversatt av meg og står i originalteksten slik: learning communities, content-driven teaching, critical pedagogy, and active, discovery, self-regulated, authentic, student-centered, collaborative, problem and place-based learning.

<sup>118</sup> Lars Domino Østergaard, «Inquiry Based Science Education», 165.

<sup>119</sup> Lars Domino Østergaard, «Inquiry Based Science Education», 162.

Østergaard nevner, kan også passe som «praktisk arbeidsform» der elevene undersøker og reflekterer.

Prosjektarbeid er en arbeidsform som særlig var representert i tidligere læreplaner, Læreplanen i 97 (for grunnskolen) og Reform 94 (for videregående), men som ble forlatt i læreplanen som kom i 2006 (LK06). Prosjektarbeid finnes likevel fortsatt i skolen, sjøl om det ikke er inne i læreplanene på samme måte.<sup>120</sup> Disse to metodene, IBL<sup>121</sup> og prosjektarbeid, kan kalles *praktiske* fordi de tar utgangspunkt i elevenes undring, de spørsmål og problemstillinger de ønsker å finne ut av, og åpner for at svar kan finnes ulike steder (f.eks. i bøker, hos informanter eller i forsøk elevene planlegger). I prosjektarbeidsmetoden er også sjangre i presentasjon av resultater i større grad valgfritt for elevene; det er ikke bare «foredrag» eller «veggavis» som er mulige sjangre, men også f.eks. film, bilde, radioprogram, podcast, skuespill, dukketeater osv. De praktiske arbeidsformene kan tas i bruk både i utforsking og presentasjon av temaet.

Uteskole skiller seg fra de andre metodene med kravet om å i større grad gå ut av skolen. Uteskole oppfattes her som en undervisning utenfor klasserommet som tar utgangspunkt i fagenes mål:

[udeskole er] en bred betegnelse for undervisning med utgangspunkt i fagenes mål (Fælles Mål), der regelmæssigt og over længere tid gennemføres uden for klasseværelset og skolens mure. Udeskole bygger på, at eleverne anvender den teoretiske viden og de færdigheder, de får igennem undervisningen i klassen, ude i relevante omgivelser. Det kunne eksempelvis være skolegården, naturområder, virksomheder, museer, kirker genbrugspladser, pladser mv [...].<sup>122</sup>

---

<sup>120</sup> F.eks. sier Flatås i «Nysgjerrige elever i fremtidens skole», side 69, at han i perioden 2010-2015 gjennomførte 11 prosjekter på mellomtrinnet.

<sup>121</sup> IBL (Inquiry-Based Learning) kan sees som hyperonym til IBSE (Inquiry Based Science Education).

<sup>122</sup> Niels Ejbye-Ernst og Charlotte Østergaard, «Samlende artikkel om følgeforskningen», 16.

Tre krav stilles til uteskole i denne definisjonen, at skolene er ute regelmessig, at undervisningen tar utgangspunkt i fagenes mål og at det knyttes teori til.

I uteskolen er elevene aktive, og man kan kombinere metoden med andre metoder som f.eks. *inquiry*-basert læring.<sup>123</sup> Dette kan kalles *praktisk* fordi elevene får bruke sansene (taktil, kinestetisk og estetisk). I uteskolen vil også læring kunne være situert, altså at læring sees i sammenheng med konteksten den anvendes i.<sup>124</sup> Uteskolen gir elevene førstehandserfaringer (jf. kap. 3), samtidig som den forutsetter at elevene er fysisk aktive.

Drama som metode kan f.eks. dreie seg om at læreren framstiller en rolle (lærer-i-rolle), at elevene spiller roller, eller framstiller noe ved hjelp av kroppen, som når de lager tablåer eller «skulpturer» ved hjelp av seg sjøl og andre. Det praktiske kan også her dreie seg om bruk av taktil og kinestetisk sans, i tillegg til at elevene forventes å være aktive. I forbindelse med drama aktualiseres også begrepet *estetisk*, som i denne avhandlingen sees som eksempel på en praktisk arbeidsform.<sup>125</sup>

Både Pedersen og Ofstad har hver for seg drøftet begrepet entreprenørskap i skolesammenheng.<sup>126</sup> Pedersen sier at entreprenørskap i skolen eksisterer i spennet mellom det merkantile begrepet *bedrift* og oppdragelsens mål om å legge grunnlag for at eleven er skapende og handlende, og har kunnskap og ferdigheter til å påvirke eget livsløp.<sup>127</sup> Ofstad skriver om barn og ungdoms deltakelse og medvirkning i egne lærings- og dannelsesprosesser, og det oppfatter jeg som elevaktivitet. Han presenterer ikke dette som en praktisk arbeidsform, han skriver om «både teoretisk,

---

<sup>123</sup> Ejbye-Ernst, Barfod og Bentsen (red.): *Udeskoledidaktik for lærere og pædagoger*, 28.

<sup>124</sup> Teorien om situert læring tilskrives Lave og Wenger, se Rundberg, «Wengers praksisfellesskap».

<sup>125</sup> Drama som metode kan kalles en estetisk arbeidsform, i stedet for en praktisk.

<sup>126</sup> Pedersen, *Konseptualisering av entreprenørskap i pedagogiske kontekster* og Ofstad, *Den entreprenørielle dannelsesreisen*.

<sup>127</sup> Pedersen, *Konseptualisering av entreprenørskap i pedagogiske kontekster*, 42, 43, 46, 47.

praktisk og erfaringsbasert kunnskap».<sup>128</sup> Men i denne avhandlingens sammenheng oppfattes entreprenørskap som en praktisk arbeidsform.

#### 2.4.5 Oppsummering; avgrensning av begrepet praktiske arbeidsformer

Så langt har denne litteraturgjennomgangen vist at praktiske arbeidsformer både kan knyttes til elevers manipulering og observasjon av gjenstander i virkeligheten, til utforskning, handling og aktivitet, til dramatisering, og til elevenes refleksjoner over det de har gjort eller observert. Gjennomgangen viser at det er ulike måter å definere begrepet på i ulike fag. I realfagene kan manipulering eller undersøkelse av noe konkret være innfallsvinkelen, mens det i norskfaget vil være mer nærliggende å bruke f.eks. dramatisering eller utforskning, sjøl om også konkrete kan ha sin plass i norskfaget. Dette kan også sies å være parallelt til fagenes ontologiske ulikheter; i naturfag studeres den fysiske virkeligheten, mens humanistiske fag er opptatt av det menneskelige eller menneskeskapte.

### 2.5 Om praktiske arbeidsformers effekt

#### 2.5.1 Hvorfor bruke praktiske arbeidsformer?

I det følgende trekkes fram forskning om praktiske arbeidsformers effekt. I diskusjonen om de praktiske arbeidsformenes mulige effekt, er det nødvendig å identifisere *hva* arbeidsformene skal ha en effekt på (som sosiale ferdigheter, kreativitet, motivasjon, en faglig, abstrakt forståelse). I noen sammenhenger kan man også stille spørsmål om *hvem* de eventuelt har en effekt for, som når de praktiske arbeidsformene knyttes til elever som betegnes som teorisvake: «Dette betyr at elever som er teorisvake og lærer best gjennom praktiske arbeidsmåter, ideelt sett skal få praktisk undervisning som underbygger deres læringsmåter.»<sup>129</sup>

---

<sup>128</sup> Ofstad, *Den entreprenørielle dannelsesreisen*, 18.

<sup>129</sup> Caspersen et al., *Praksisutbytte?*, 59.

At praktiske arbeidsformer er motiverende, er en antakelse.<sup>130</sup> Men i Abrahams artikkel «Does Practical Work Really Motivate?» peiker konklusjonen hans i retning av at de praktiske arbeidsformene heller ikke (nødvendigvis) er motiverende.<sup>131</sup> Sjøl om praktisk arbeid skaper et korttidsengasjement, finner han på sikt verken økt personlig interesse for faget eller økt interesse for å studere naturfag. Det han finner, kaller han «situational interest», som han ser som noe annet enn motivasjon. En slik «situational interest» strekker seg ikke nødvendigvis ut over den enkelte time. Abrahams forklarer hvorfor elever med liten interesse for naturfag oppgir å like praktiske arbeidsformer i naturfag slik:

For whilst these pupils *do* like practical work, their reasons for doing so appear to be primarily that they see it as *preferable* to non-practical teaching techniques that they associate, in particular, with more writing [...].<sup>132</sup>

Slik Abrahams legger dette fram kan man si at elevene foretrekker praktisk arbeidsformer i naturfagtimene, framfor skriving. Men ettersom dette ikke fører til f.eks. økt interesse for å studere naturfag, konkluderer han med at praktiske arbeidsformer ikke øker elevenes motivasjon.

At det ikke finnes solid forskningsbelegg for å si at slike arbeidsformer virker motiverende på elevene, er også ungdomstrinnsmeldinga inne på. Caspersen et al. vurderer ulike praktiske arbeidsformer og deres effekt på elevenes motivasjon, og finner heller ikke forskningsbelegg for denne sammenhengen.<sup>133</sup> De viser bl.a. til to delstudier av Allern og Sæbø, der drama har vært brukt som arbeidsform.<sup>134</sup> I den ene delstudien sier noen av elevene at de er motivert for *variasjon*, og det setter forskerne

---

<sup>130</sup> Både «Ungdomstrinnsmeldinga» og Abrahams i «Does Practical Work Really Motivate?» gjengir denne antakelsen.

<sup>131</sup> Abrahams, «Does Practical Work Really Motivate?»

<sup>132</sup> *Ibid.*, 15.

<sup>133</sup> Caspersen et al., *Praksisutbytte?*, 54, 55 og 59.

<sup>134</sup> Allern og Sæbø, «Hva kan drama som læringsform bidra med i undervisnings- og læringsprosessen?» her henvist til etter Caspersen et al., *Praksisutbytte?*, 53.

i sammenheng med ulike *læringsstiler*. Men konklusjonen deres er «at delforsøket ikke nødvendigvis hadde en stor effekt på motivasjonen for læring».<sup>135</sup> Den andre delstudien undersøkte om drama som metode motiverer elevene til å lese. Forskernes konklusjoner her var at dramatisering av en bok motiverte enkelte typer elever, og at tiltaket hadde en generell positiv virkning på lesemotivasjon.<sup>136</sup> Caspersen et al. vurderer denne sistnevnte studien som interessant, men som «mindre egnet for vurdering av effekten på et vitenskapelig grunnlag. Det knytter seg stor statistisk usikkerhet til hvorvidt konklusjonene har overføringsverdi og om de kan generaliseres».<sup>137</sup> I vurderinga av denne siste delstudien ser det ut til at de forskerne som gjennomførte forsøket er noe mer åpne for at arbeidsformen hadde effekt på elevenes motivasjon, mens Caspersen et al. ikke vurderer funnet som solid nok vitenskapelig sett.

Men 85% av lærerne i Solstad (red.) vurderer arbeidet med lokalt lærestoff (som prosjektarbeid) som viktig for elevenes motivasjon, samtidig som bare halvparten av dem mente at denne tilnærmingen bidrar til bedre begrepslæring og generell læring.<sup>138</sup> Motivasjon for arbeidsmåten kan sies å være det Eifred Markussen et al. er inne på når elevene trekker fram begrepet *praktisk* når de beskriver fag og timer de liker godt. Det elevene liker best, står i kontrast til det å sitte stille ved pulten og lese eller skrive, altså til det som kan kalles den tradisjonelle undervisningsformen. Men sjøl om elevene liker det godt, peiker Eifred Markussen et al. (2015) på at det ikke finnes omfattende forskning som viser at det har stor betydning for elevenes læring<sup>139</sup>. De støtter seg også til Caspersen et al. som i konklusjonen i et kapittel om individorienterte tiltak skriver at de ikke er overbevist om at praktiske arbeidsformer har noen effekt:

---

<sup>135</sup> Caspersen et al., *Praksisutbytte?*, 54.

<sup>136</sup> *Ibid.*, 55.

<sup>137</sup> *Ibid.*

<sup>138</sup> Solstad (red.), *Tema- og prosjektarbeid*, 165.

<sup>139</sup> Eifred Markussen et al., *Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet*, 83.



Etter gjennomgangen av de konkrete studiene er vi ikke overbevist om at praktisk- og individorienterte læringsformer har en virkning på elevers motivasjon og prestasjoner. Denne konklusjonen støtter seg også til funnene i de internasjonale metastudiene.<sup>140</sup>

Caspersen et al. finner ikke vitenskapelig grunnlag som kan støtte opp om en hypotese om at elever har bedre faglig utbytte, eller øker sin motivasjon, gjennom praktiske arbeidsformer.<sup>141</sup> De peiker på manglende dokumentasjon, og at de positive effektene er noe man antar, men ikke dokumenterer.<sup>142</sup> Dokumentasjon kan gis gjennom bruk av «systematic review», og dette diskuteres i rapporten. Forskerne i Caspersen et al. peiker på at «systematic review» favoriserer kvantitative undersøkelser foran kvalitative, og at kvalitative studier dermed lettere vil bli vurdert som lettvektere hva angår evidens. Caspersen et al. etterlyser mer forskning, kanskje først og fremst kvalitativ forskning, i denne sammenhengen.

Men elevene liker praktiske arbeidsformer, og i tillegg identifiserer lærere mer generelle læringsmål som sosiale ferdigheter, kreativitet o.l.<sup>143</sup> Utfordringen er å identifisere den faglige læringa:

Til tross for de positive begrunnelsene lærere gir for tema- og prosjektarbeid, så viser de likevel til at elevene antakelig ikke lærer så mye **kunnskaper** gjennom disse arbeidsformene.<sup>144</sup>

I en diskusjon om læringseffekt må evaluering av en potensiell effekt sees i forhold til hva læringsmålet er. Intensjonen med praktiske arbeidsformer kan f.eks. være å gi elevene et avbrekk, et trivselsfremmende tiltak, eller det kan dreie seg om elevenes læring. Målene for elevenes læring kan både dreie seg om noe generelt, som å lære sosiale ferdigheter (samarbeid, takle konflikter), oppøve sin kreative sans og kritiske

---

<sup>140</sup> Caspersen et al., *Praksisutbytte?*, 59.

<sup>141</sup> *Ibid.*, 55.

<sup>142</sup> *Ibid.*, 89.

<sup>143</sup> Solstad (red.), *Tema- og prosjektarbeid*, 110.

<sup>144</sup> *Ibid.*, 112.

evner, eller den kan dreie seg om å nå et gitt faglig mål. I likhet med Sani<sup>145</sup> eller Abrahams og Millar<sup>146</sup> settes i denne avhandlingen søkelyset på forholdet mellom praktiske arbeidsformer og et gitt faglig mål, der elevene skal forstå noe ikke-sansbart. Det dreier seg om læring som forener, eller skaper *transfer* mellom, det konkrete, observerbare og det abstrakte, ikke-observerbare, og konteksten er de læreplaner eller kunnskapsmål som gjelder det aktuelle faget.

Abrahams og Millars artikkel «Does Practical Work Really Work?» tar utgangspunkt i at praktisk arbeid ofte blir sett på som viktig for faglig forståelse i naturfag.<sup>147</sup> Abrahams og Millar konkluderer imidlertid med at de praktiske arbeidsformene er lite effektive.<sup>148</sup> Målet med de praktiske arbeidsformene er her å knytte forbindelsen mellom to domener; det observerbare og det ikke-observerbare.<sup>149</sup> Forskerne finner at elevene lykkes i å utføre det praktiske arbeidet (eksperimenter og forsøk), og de husker forholdsvis godt hva som skjedde, særlig sanseintrykk (lys, lyd, eksplosjoner) og spesielle hendelser, som de deler i tre: «1. A distinctive visual, aural, or olfactory component ('flashes, bangs, or smells'). 2. A novel context or manner of presentation. 3. A 'gore' factor».<sup>150</sup> Det Abrahams og Millar ikke fant i særlig grad, var elevenes forståelse av ideen bak, av teorien eller abstraksjonen. Forbindelsen mellom det observerbare og det ikke-observerbare domenet, ble ikke skapt av de praktiske arbeidsformene. De praktiske arbeidsformene har ikke ført til en økt forståelse av det faglige innholdet, *domain of ideas*.<sup>151</sup>

---

<sup>145</sup> Sani, «Teachers' Purposes and Practices».

<sup>146</sup> Abrahams og Millar, «Does Practical Work Really Work?».

<sup>147</sup> *Ibid.*, 1946.

<sup>148</sup> De presenterer sine funn etter en undersøkelse i grunnskolen i England (observasjoner fra 25 naturfagtimer der praktiske arbeidsformer ble brukt, samt intervju av elever og lærere).

<sup>149</sup> Abrahams og Millar. «Does Practical Work Really Work?», og Sani, «Teachers' Purposes and Practices», 1017.

<sup>150</sup> Abrahams og Millar, «Does Practical Work Really Work?», 1962.

<sup>151</sup> Abrahams og Millar, «Does Practical Work Really Work?», og Sani, «Teachers' Purposes and Practices».

Tilsvarende undersøkelser i norskfaget som denne fra naturfag, har det ikke lyktes meg å finne. For norsklærere kan de fagdidaktiske utfordringene ligge i å få tenåringene til å se perspektivene i Ibsens skuespill, eller skape interesse for våre språklige røtter, for å nevne to eksempler. Innafor slike norskfaglige tema kan man tenke seg at praktiske arbeidsformer kan være motiverende og lærerike, men det er det altså vanskelig å belegge vitenskapelig. Det som finnes er bl.a. artikler om norskfaget og enkelte metoder, som f.eks. drama. Og det finnes artikler som drøfter bestemte metoder uten å knytte dem til ett bestemt fag som f.eks. *inquiry*-basert undervisning. I det følgende presenteres begrunnelser for, formål med, eller effekt av, noen slike metoder.

### 2.5.2 Inquiry-basert undervisning

Østergaard understreker at det sentrale i undervisningen er det dialogiske. Han trekker fram lærerens evne til å forstå elevens prosess og å gi dem rette spørsmål på rett tidspunkt, f.eks. ved å stille autentiske spørsmål.<sup>152</sup> Østergaard viser til Gjems som bruker begrepet «inviterende spørsmål», og gir eksempler på slike:

”Hvad tror du...?”, ”Hvad ved du om...?”, ”Hvad synes du ...?”, ”På hvilken måde...?”, som alle er spørsmål, der ligger op til en dialog om et tema eller et emne, hvor spørgeren ikke på forhånd kender svaret [...].<sup>153</sup>

Østergaards innvending mot slike spørsmål er at denne dialogen ikke løser noen faglige problemer eller problemstillinger. Her spør man eleven om det de vet, tror eller mener om noe. Sjøl om den som spør, ikke vet svaret, og dialogen på den måten er autentisk, skaper ikke denne typen dialog ny kunnskap hos eleven. Østergaard holder fram *dialogen* som grunnlag for elevenes læring, men viser til Jos Elstgeest som kaller spørsmålene «forkerte spørsmål»:

Hermed indtager Elstgeest den holdning, at læring bør centrerer om at løse problemstillinger, i den forstand, at det ikke er nok at replicere på forhånd kendte svar fra litteraturen, men at der skal foregå en handling som følge af spørgsmålet, og ligger

---

<sup>152</sup> Lars Domino Østergaard, «Inquiry Based Science Education», 167.

<sup>153</sup> *Ibid.*, 167 og 168.

sig dermed læringsmæssigt op af andre naturfagsdidaktikere, der også vægter det praktisk/undersøgende element højt i en læringskontekst (se fx Bybee, 1997; Driver *et al.*[sic!], 2002; Millar, 2010) og støtter dermed op om grundideen i IBSE, hvor det er dialogen *i og omkring* det praktiske/undersøgende arbejde, der danner grundlaget for børnenes læring.<sup>154</sup>

Det er ifølge dette resonnementet ikke tilstrækkelig å stille elevene spørgsmål om hva de tror, eller allerede vet, når man skal løse faglige problemstillinger. Handling og samtale er tett forbundet med hverandre. Læreren må i dialog med elevene rundt det de undersøker, for å legge grunnlag for læringen, og det kan sees som en forutsetning, slik Østergaard framstiller det. Elevene kommer ikke nødvendigvis videre til de generelle faglige begrepene, sjøl om de planlegger, gjennomfører og blir opptatt av prosjektene. Dermed kan man stille spørsmål om dette er en god måte å lære generelle, faglige begreper på. Dette likner på resultatet av Abrahams og Millars undersøkelse (se over), som i likhet med IBSE har naturfag (*science*) som fagområde.

Men én effekt av *inquiry*-basert undervisning mener Herman og Pinard å ha funnet når de viser til en artikkel fra 1998 der IBL (*inquiry-based learning*) bidrar til utjevning mellom elevene:

In fact, teachers using problem and place-based IBL have been able to «close the achievement gap» in 40 schools in 12 states with more than 400 students, 250 teachers and administrators (Lieberman & Hoody, 1998).<sup>155</sup>

Om utjevning mellom elevene betyr at metoden først og fremst har en positiv virkning på elever som i utgangspunktet ikke lykkes på skolen, og om metoden bedrer disse elevenes teoretiske, eller abstrakte, forståelse av faget, er uklart.

---

<sup>154</sup> Ibid., 168.

<sup>155</sup> Herman og Pinard, «Critically Examining Inquiry-Based Learning», 50.

### 2.5.3 Prosjektarbeid

Spørsmålet om hva elevene lærer diskuteres også i Solstad (red.) som presenterer lærerens skepsis til læringsutbytte ved prosjektarbeid:

[...] lærerne [stiller] likevel spørsmål ved læringsutbyttet når disse tilnæringsformene benyttes. De trekker fram at det er noen fag eller deler av fag som er for viktige til å bli håndtert som del av et tema eller et prosjekt. I slike fag må man ifølge lærerne sikre at læringen skjer gjennom mer tradisjonell undervisning, ellers skaper det problemer for progresjon og utvikling i faget.<sup>156</sup>

Sitatet dreier seg om lærernes oppfatning av elevenes læringsutbytte. Lærerne tviler på om elevene lærer de viktige områdene i fagene gjennom arbeidsmåter som prosjektarbeid (praktisk arbeidsform), men forfatterne peiker også på at lærerne mangler en godt utviklet vurderingspraksis når de skal vurdere samarbeid, kritisk refleksjon og kreativitet.<sup>157</sup> Noe liknende kommer fram i diskusjonen om uteskole, der lærerne forklarer at de mister oversikten over den enkelte elevs utbytte når elevene arbeider og presenterer i grupper.

### 2.5.4 Uteskole

Elevenes læring i forbindelse med uteskole drøftes i følgeforskningsarbeider i tilknytning til et dansk prosjekt (*Udvikling av udeskole*) i tida 2014-2017. Tre følgeforskningsarbeider fra prosjektet i fagene dansk, matematikk og natur/teknologi ble offentliggjort høsten 2017.<sup>158</sup> Her er forfatterne bl.a. interessert i elevenes faglige utbytte av uteskole. De forteller at det ikke tidligere er «skrevet artikler, der undersøger det faglige udbytte og elevernes opfattelser af fag gennem udeskole i en dansk sammenhæng».<sup>159</sup> Forfatterne sier imidlertid også at det i deres følgeforskning

---

<sup>156</sup> Solstad (red.), *Tema- og prosjektarbeid*, 184.

<sup>157</sup> *Ibid.*, 10.

<sup>158</sup> Niels Ejbye-Ernst, Charlotte Østergaard og Arne Mogensen, *Følgeforskning fra utvikling af udeskole*.

<sup>159</sup> Niels Ejbye-Ernst og Charlotte Østergaard, «Samlede artikel om følgeforskningen», 7.

ikke har vært mulig å måle læringsutbyttet av undervisningen, fordi det ikke har vært arbeid med kontrollgruppe eller valide faglige tester.<sup>160</sup>

I denne følgeforskninga har 603 elever svart på 10 spørsmål, både om uteskole generelt og om uteskole i hvert av de tre fagene som deltok (dansk, matematikk og natur/teknologi). Blant de tre spørsmålene som fikk svakest skår er to interessante når det gjelder hva elevene lærer av praktiske arbeidsformer generelt: Elevene er i tvil om hva de lærer når de har uteskole, og elevene synes ikke de snakker mye om det de har gjort i uteskolen etterpå. Følgende tall gjelder for de tre fagene og alle de 603 elevene som har svart på spørreundersøkelsen: På spm 1 «Hvor meget lærte du i udeskolen i dag», krysset elevene på en skala fra 1 til 10, og gjennomsnittsvaret for de tre fagene var 5,9, mens det for bare danskfaget var 6,3<sup>161</sup> På spørsmål 6 «Hvor meget taler I om det, I har lavet i udeskole bagefter i klassen?» var gjennomsnittet for de tre fagene 5,8, og for danskfaget 6,8.<sup>162</sup>

For danskfaget i uteskolen var altså tallene noe bedre.<sup>163</sup> Svarene tyder på at dansk lærerne i større grad (enn særlig matematikklærerne) har snakket om aktiviteten etter at de er tilbake i klasserommet. Slike samtaler, eller etterarbeid, kan sees i sammenheng med elevenes opplevelse av at de har lært noe i uteskolen; det ser ut til at elevene i større grad opplever at de har lært noe, når der er en etterarbeidsfase. Man kan også holde muligheten åpen for at elevene faktisk lærer mer av en etterarbeidsfase.

Et annet poeng, og et sted der elever og lærere skiller lag, er at lærerne ikke er like overbevist som elevene, verken om at de har lært noe, eller hva de har lært. Det

---

<sup>160</sup> Ibid., 16.

<sup>161</sup> Skalaen gikk fra 1 «meget lidt» til 10 «rigtig meget»

<sup>162</sup> Skalaen gikk fra 1 «vi taler ikke om det vi har lavet i udeskole bagefter i klassen» til 10 «vi taler rigtig meget om det, vi har lavet i udeskolen, bagefter i klassen».

<sup>163</sup> Hhv. 6,3 (N 174) mot 5,90 (N=603) på spørsmål 1 og 6,8 (N 174) mot 5,78 (N =603) på spørsmål 6.

forklarer lærerne med at når elevene arbeider og presenterer i grupper, mister de oversikten over den enkelte elevs utbytte.<sup>164</sup>

Østergaard, Sjøgren-Nielsen og Ejbye-Ernst skriver at det er avgjørende at aktiviteten i uteskoletida kobles til klasserommet. De anbefaler at man skaper overføring (*transfer*) til undervisningen inne i klasserommet, for å unngå at elevenes læreprosesser blir fragmentert:

Kobling til undervisningen i klasselokalet er avgjørende, så innhold og øvelser ikke bliver nogle fragmenterede og isolerede aktiviteter i forhold til elevenes læreprosesser. Det anbefales, at der i forbindelse med undervisning ude skabes transfer til undervisning i klasserommet, således at hele forløbets forberedelse, gennemførelse samt opsamling og evaluering hænger sammen.<sup>165</sup>

Forfatterne understreker viktigheten av å skape sammenhenger.<sup>166</sup> Dessuten kan man si, med støtte i elevenes utsagn i Ejbye-Ernst og Østergaard, at aktivitetene, prosessen og eventuelle elevprodukter, gir best læring når de snakkes om.<sup>167</sup>

Å ha undervisning ute kan i norskfaget oppleves som utfordrende fordi faget er tekstbasert, og lesing og skriving er aktiviteter som kan kreve stillesitting.<sup>168</sup> Men slik Eggensen diskuterer uteskole brukt i morsmålsfaget dansk, aner man en *praktisk arbeidsform* som kan forholde seg til de morsmålsdidaktiske utfordringene, særlig hvis det utvikles en didaktikk for faget. Eggensen presenterer det nettopp som en utfordring, at det ikke er utviklet en didaktikk for morsmålsfaget:

En tredje utfordring er som nævnt, at der endnu ikke er utviklet en fagdidaktik, hvori man indtænker uderummet som læringsarena og kundskabskilde, og som tilbyder en

---

<sup>164</sup> Charlotte Østergaard, Louise Sjøgren-Nielsen og Niels Ejbye-Ernst, «Artikel til udeskole i dansk», 29, 30.

<sup>165</sup> Ibid., 20.

<sup>166</sup> Se også Sani, «Teachers' Purposes and Practices».

<sup>167</sup> Niels Ejbye-Ernst og Charlotte Østergaard, «Samlede artikel om følgeforskningen», 6, 13.

<sup>168</sup> Eggensen, «Danskfag i udeskole».

relevant metodik på en måte, så det giver mening for fagets kerneindhold, produktion og reception af sprog og tekster.<sup>169</sup>

Eggensen skriver at uteskole ikke er mye brukt i dansk skole, særlig ikke på de øverste trinnene. Hennes forklaring er at de reformpedagogiske trekkene ved uteskole, kombinert med fagets vitensfelt og kompetanseområder, gjør at det velges vekk på ungdomstrinnet (*udskolingen*):

Udeskole beskrives tradisjonelt som en pedagogisk arbeidsform inden for den progressive og helhedsorienterede tradition, hvor tilegnelse af viden, færdigheter og holdninger skabes gjennom opplevelser, handlinger, dialog og refleksion, og ofte som en elevcentrert, undersøgende, problemorientert, sansesbasert undervisningsform, hvor elever får rum til at finne nye løsninger, anvende deres viden kreativt og sette den sammen på nye måter [...]. Disse reformpedagogiske trekk ved udeskole er sammen med karakteren af fagets vidensfelt og kompetenceområder muligvis grunde til, at udeskole endnu ikke er synderligt anvendt i danskfaget, især da ikke i *udskolingen*.<sup>170</sup>

Sjøl om man kan argumentere for at elevene lærer noe når de er i aktivitet, og at man kan peike på viktige læringsmål som samarbeid, sosial kompetanse og trening i kunnskapstilegnelse, vil en arbeidsform der norskfagets (morsmålsfagets) kjerneinnhold er i sentrum, bedre bidra til også å sette søkelyset på viktige faglige tema. Innvendingene Eggensen presenterer i sitatet over, har fellestrekk med innvendinger som kan rettes både mot prosjektarbeidsmetoden og IBL, det kan være vanskelig å få øye på den norskfaglige læringa hos elevene.

### 2.5.5 Drama

Allern diskuterer drama som metode, og dens læringseffekt og potensiale, etter at han har prøvd metoden ut i historieundervisningen på niende trinn. I artikkelen om levende rollespill (LAIV) stiller han seg noe tvilende til læringseffekten når det gjelder målene

---

<sup>169</sup> Ibid., 141.

<sup>170</sup> Ibid., 140.



for historiefaget og peiker i sin oppsummering på spenningen mellom en «sosial happening» og læreprosess:

Hvis alternative prosesser som LAIV skal fungere som noe mer enn sosial happening eller utvidet frikvarter, må det framstå mer tydelig også som en læreprosess. Med en mer forpliktende undervisning og faglige forberedelser kan LAIV fungere mer tydelig med tanke på å skape «dybdeforståelse» og «virkelighetsorientering».<sup>171</sup>

I Allerns undersøkelse av levende rollespill (LAIV) kan det se ut til at elevene først og fremst opplevde opplegget som hyggelig, sosialt og som en variasjon, sjøl om de også lærte noe om folks levetilstand:

Like fullt har LAIV-en gitt elevene nye kunnskaper om tiden og levetilstandene rundt 1814, og i noen grad også om de motsetninger, problemstillinger og utfordringer som preget datidens samfunn.<sup>172</sup>

### 2.5.6 Entreprenørskap

På samme måte som uteskolen er forankret i den progressive tradisjonen, må pedagogisk entreprenørskap sies å være forankret der. Stikkord som elevsentrert, undersøkende, problemorientert, sansebasert, og kreativitet fra Eggersens sitat over, passer godt også på entreprenørskap.<sup>173</sup> Men også innfor denne metoden savnes en norskdidaktikk og metodikk som er meningsfull for fagets kjerneinnhold. Når det mangler, kan norskfagets rolle lett bli redskapsfaget. Her er ett eksempel: Ofstad beskriver en verkstedklasse der elevene brukte TRIAL-sykler som konkret inngang for å lære matematikk, engelsk og norsk. Når han skriver at elevene lærte norsk ved å lære seg trafikkreglene, kan man si at det dreier seg om redskapsfaget norsk. Da er innholdet (trafikkreglene) hentet fra et annet fagområde enn norskfaget, og det som er norskfaglig i denne sammenhengen er lesing eller skriving – som samtidig er noe som hører hjemme i alle fag. Man kunne like gjerne si at elevene lærte samfunnsfag

---

<sup>171</sup> Allern, «Fakta, fiksjon og læring», 23.

<sup>172</sup> Ibid.

<sup>173</sup> Eggersen, «Danskfag i udeskole», 140.

når de lærte trafikkregler. Dette samsvarer også med innvendingene som ble reist mot prosjektarbeid eller tverrfaglige temaarbeid i Solstad (red.).

## 2.6 Forutsetninger for elevenes faglige læring

Med utgangspunkt i den litteraturen som presenterer de manglende eller svake resultatene av de praktiske arbeidsformenes bidrag til elevenes faglige læring, kan noen av de forutsetningene som må være til stede for at faglig læring skal skje, identifiseres.

Opheim et al. konkluderer med at det er den tradisjonelle undervisninga som gir det beste resultatet:

Resultatene fra analysene [...] viser en sterk sammenheng mellom prestasjoner og læringsmiljø. Lærerstyrt undervisning fremstår her som en av faktorene med mest stabil og positiv innvirkning på elevenes prestasjoner. Dette kjennetegnes av: bruk av tavle, individuelt arbeid, øvelse/diskusjon i klassen under oppsyn av lærer, og diskusjon mellom lærer/elever i klassen.<sup>174</sup>

Også Caspersen et al. viser til denne rapporten fra Opheim et al., og sier at rapporten: «har vist at tradisjonell lærerstyrt undervisning gir positiv innvirkning på elevenes prestasjoner, og dette gjelder kontrollert for en rekke andre forhold inkludert bakgrunnsvariabler.»<sup>175</sup> Den tradisjonelle undervisninga som her gir positiv innvirkning på elevenes resultater, kan kalles lærerstyrt og dialogbasert.

### 2.6.1 Dialog og lærerstyring

At undervisninga er lærerstyrt og dialogbasert kan sees på som en forutsetning for elevenes læring også når det brukes praktiske arbeidsformer, men denne kombinasjonen (praktiske arbeidsformer, lærerstyrt, dialog) ser ikke ut til å finnes i det

---

<sup>174</sup> Opheim et al., *De gamle er eldst?*, 197.

<sup>175</sup> Caspersen et al., *Praksisutbytte?*, 66.

materialet Opheim et al. har undersøkt. Også i Solstad (red.) beskriver lærerne veilederrollen (i prosjektarbeid) som en nokså passiv og tilbaketrukket lærerrolle.<sup>176</sup>

Ut fra de tekstene jeg har gått inn i, kan det se ut til at elevaktive og *praktiske arbeidsformer* nesten ekskluderer læreren. Opheim et al. antar at læreren må aktiviseres når elevene samarbeider: «Elevsamarbeid har slike potensialer i seg, men da må antagelig læreren i større grad aktiviseres som faglig leder og faglig autoritet [...]».<sup>177</sup>

Fordi lærerstyring og tradisjonell undervisning henger så tett sammen, og alternative (praktiske) opplegg i rapportene fra NIFU og Nordlandsforskning, ikke forutsetter lærerstyring eller en aktivt deltakende lærer, er det ikke åpenbart hvordan de *praktiske arbeidsformene* skal kunne skilles fra lærerrollen. Spørsmålet om en arbeidsform er praktisk, kan tilsynelatende like gjerne være et spørsmål om lærerens deltakelse og elevaktivitet. Det praktiske ser i alle rapportene ut til å være knyttet til elevaktivitet og noe annet enn tradisjonell undervisning. Den vanligste undervisningstimen i norsk skole og store deler av skoledagen til elevene består av timer der læreren snakker til klassen (med eller uten bruk av tavle e.l.) samt oppgaver elevene løser alene eller sammen med andre.<sup>178</sup> Elevaktivitet uten en deltakende lærer kan da kalles *praktiske arbeidsformer*.

Der forskerne har funnet undersøkelser som konkluderer med at alternative (praktiske) undervisningsopplegg (f.eks. drama) har positiv effekt på elevenes læring, kritiseres undersøkelsene for å ikke være evidensbaserte, men bare bygge på lærernes oppfatninger.

---

<sup>176</sup> Solstad (red.), *Tema- og prosjektarbeid*, 8.

<sup>177</sup> Opheim et al., *De gamle er eldst?*, 197.

<sup>178</sup> Eifred Markussen et al., *Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet*, 10, 93. Artikkelen «Gode arbeidsmåtar» av Haug i *Bedre skole*, 2010, viste at andelen oppgaveløsning har økt på bekostning av lærerforedrag. Men også i hans artikkel er denne kombinasjonen den mest utbredte skoletimen.

Det ser ikke ut til at verken Caspersen et al. eller Eifred Markussen et al. kaster lys over spørsmålet om empirisk forskning kan vise om praktiske arbeidsformer har en effekt på elevenes læring; de finner ikke solid empirisk forskning som kan vise hvilke undervisningsmetoder som fungerer best i skolen. Derimot gjør Opheim et al. det, de viser at de alternative (praktiske) arbeidsformene har en dårligere effekt for elevenes resultater på eksamen og nasjonale prøver: Resultatene etter bruk av de tradisjonelle undervisningsmetodene er bedre enn alternative (praktiske) arbeidsmåter. I undersøkelsene Opheim et al. viser til, er læreren aktivt tilstede bare i de læringsformene som kalles tradisjonelle. En like plausibel konklusjon kunne vært at elevenes resultater er bedre når læreren er aktivt tilstede i de arbeidsformer som brukes.

Et annet poeng som også framkommer i Opheim et al., er at et godt (trygt) læringsmiljø har en positiv effekt på elevenes læring. Man kan spekulere i lærerens rolle her, kanskje skapes et slikt miljø av den aktivt tilstedeværende læreren i de tradisjonelle timene, mens en mer fraværende eller passiv lærer overlater elevene i større grad til seg sjøl, og har mindre innflytelse på miljøet. I så fall kan det kanskje bidra til mer utrygghet, som igjen kan ha negativ effekt på elevenes læring. Dette finnes det noe støtte for å anta i Caspersen et al. når de kommenterer den nordiske litteraturen som gjør greie for hvilke elementer som er avgjørende for at tiltak skal ha effekt.<sup>179</sup> Viktige elementer som trekkes fram er kompetente lærere som forstår hvordan tiltaket skal implementeres, lærere som stimulerer til aktivitet og engasjement, et godt læringsmiljø m.m. Rapporten kommenterer kriteriene slik: «Samtidig synes det som kriteriene for gode praksisbaserte arbeidsmåter ikke er særlig forskjellige fra kjennetegn ved god undervisning mer generelt.»<sup>180</sup> Det som kjennetegner god undervisning er altså det samme, enten man benytter arbeidsmåter som er tradisjonelle, eller praktiske; kompetente lærere som stimulerer til aktivitet og

---

<sup>179</sup> De tar også for seg noen internasjonale undersøkelser, men jeg har i denne teksten holdt meg til resultater de finner i Norden.

<sup>180</sup> Caspersen et al., *Praksisutbytte?*, 85.

engasjement i et godt miljø er avgjørende. Interessant nok redegjør Opheim et al. for at lærere med høy kompetanse og lang erfaring tenderer til å i større grad bruke lærerstyrt, tradisjonell, undervisningsform, mens de alternative, praktiske, velges av lærere med dårligere kompetanse og mindre erfaring.<sup>181</sup> De praktiske arbeidsformene ser ut til å eksistere i ei noe skinn jord, for å bruke en metafor, de brukes av lærere med svak kompetanse og lite erfaring, som dessuten trekker seg noe tilbake.

En aktivt tilstedeværende lærer, dialog og et trygt klassemiljø kan sies å være forutsetninger for elevenes faglige læring i skolen. Disse forutsetningene må være tilstede enten man kaller arbeidsformene for *praktiske* eller ikke.

## 2.6.2 Konseptuell læring

Både Allern samt Abrahams og Millar sier at praktiske arbeidsformer kan føre til faglig læring i noen situasjoner, og de sier noe om hva slags forutsetninger som må være til stede, eller betingelser som må oppfylles. Allern formulerer det som «mer forpliktende undervisning og faglige forberedelser»<sup>182</sup>, mens jeg forstår Abrahams og Millar dithen at de vil integrere utviklingen av substansiell forståelse og prosedyre-forståelse. De sier at naturfaglærerne brukte lite tid på å støtte elevenes idéutvikling, og mye tid på å gjennomgå de nøyaktige prosedyrene elevene skulle følge i det praktiske arbeidet. Abrahams og Millar peiker på at det ikke gir mening å spørre om praktisk arbeid generelt er en effektiv læringsstrategi, de framhever at man må se det i forhold til spesifikke eksempler. De illustrerer dette i en modell foreslått av Millar et al.:<sup>183</sup>

---

<sup>181</sup> Opheim et al., *De gamle er eldst?*, 158.

<sup>182</sup> Allern, «Fakta, fiksjon og læring», 23.

<sup>183</sup> Her kopiert fra Abrahams og Millar, «Does practical work really work?», 1947.

Figur 3 Design og evaluering av praktiske oppgaver

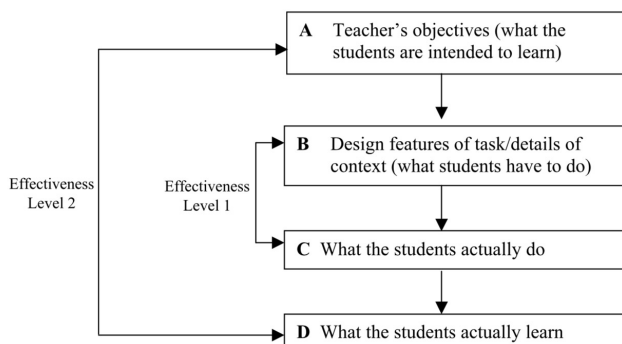


Figure 1. Model of the process of design and evaluation of a practical task

I denne modellen er startpunktet A, som inneholder det læreren planlegger at elevene skal lære. Når det er avgjort, velger læreren en framgangsmåte, illustrert ved B. C er det elevene gjør og D det som elevene faktisk lærer gjennom denne oppgaven. I denne modellen skiller Abrahams og Millar mellom to ulike nivåer, slik at en arbeidsform kan være effektiv på nivå 1 uten å være det på nivå 2, som når elevene har lært og behersker de nødvendige prosedyrene, men uten å ha forstått eller reflektert over det læreren hadde som mål under punkt A. I lys av denne avhandlingens tema, vil nivå 1 her kunne være en *praktisk aktivitet*, mens nivå 2 kan synliggjøre forbindelsen mellom det konkrete og det abstrakte.

Forfatterne etterlyser en forståelse hos elevene både når det gjelder den faglige substansen (innholdet), men også prosedyrene, og forholdet mellom disse. De skriver i konklusjonen at én av de 25 timene de observerte, skilte seg fra de andre:

The only lesson of those observed in which we saw clear evidence, from the way the task was presented to the students and staged in the classroom, that high learning demand had been recognized was Dr Starbeck's lesson on electric circuits.<sup>184</sup>

<sup>184</sup> Abrahams og Millar, «Does practical work really work?», 1966.

Denne læreren, Starbeck, brukte 29 min. i klassen til å diskutere ideene som Abrahams og Millar mener var nødvendig for å gjennomføre oppgaven med forståelse (*Ideas and/or models to be used*). I 20 av de 25 timene ble det brukt 0 minutter.<sup>185</sup> Abrahams og Millers konklusjon er at mange lærere forventer at ideene stiger fram av seg sjøl – noe de ikke tror er tilfelle:

Our study suggests that practical work in science could be significantly improved if teachers recognized that explanatory ideas do not 'emerge' from observations, no matter how carefully these are guided and constrained.<sup>186</sup>

Også Sani konkluderer med at den typen praktisk arbeid som brukes av de seks lærerne hun har intervjuet, fører til mer overfladisk læring. Det skjer f.eks. ved at elevene lærer å følge prosedyrer. Men konseptuell forståelse kan utvikles dersom elevene har mulighet til å anvende den kunnskapen som lærerne har tenkt at de skal lære, mens de utfører prosedyrene:

Conceptual understanding could be developed if the students have the opportunity to use the ideas that the teachers intend them to learn as they engage with the task in hand. For example, the study conducted by Cox and Junkin (2002) showed that the students' cognitive engagement could be maximized if the teachers included the questions related to the concepts as the students conducted the procedure.<sup>187</sup>

Også i vurderingen av *Inquiry Based Science Education* (IBSE) har Østergaard liknende innvendinger: Elevene planlegger, gjennomfører og blir opptatt av prosjektene, men kommer likevel ikke videre til de generelle faglige begrepene. Man kan si at elevene ikke nødvendigvis kommer videre fra det konkrete og observerbare til det abstrakte og ikke-observerbare. Østergaard er inne på at det kan være «yderst vanskelig at få barnene til selv at oppstille hypoteser», noe som presenteres som en innvending mot metoden.<sup>188</sup> Likevel konkluderer Østergaard med at *IBSE* er en metode i

---

<sup>185</sup> De 4 resterende lærerne brukte opp mot 5 minutter.

<sup>186</sup> Abrahams og Millar, «Does practical work really work?», 1965.

<sup>187</sup> Sani, «Teachers' Purposes and Practices», 1020.

<sup>188</sup> Lars Domino Østergaard, «Inquiry Based Science Education», 170.

naturfagundervisning som harmonerer godt med den sosiokulturelt forankrede dialogen som sees som avgjørende for et godt læringsmiljø og for elevers læring. I *IBSE* er den sentrale metoden dialogen. Dialogen mellom lærer og elever er stedet der bevegelsen kan skje, der elevene beveger seg fra det fysiske og observerbare til det ikke-observerbare.

Denne litteraturgjennomgangen viser at det er vanskelig å finne forskningsbelegg som støtter en hypotese om at praktiske arbeidsformer har effekt for en faglig forståelse der elevene forstår noe abstrakt. Man kan stille spørsmål ved om det henger sammen med de praktiske arbeidsformene i seg sjøl, eller om det henger sammen med en tilbaketrukket lærer og manglende dialog. I Abrahams og Millars undersøkelse manglet imidlertid verken læreren eller dialogen, men dialogen dreide seg først og fremst om prosedyrene, ikke om de ideene som ligger bak. Forutsetninger for at de praktiske arbeidsformene skal fungere som inngangsport til den ikke-observerbare kunnskapen, ser ut til å være en aktivt deltakende lærer som går i dialog med elevene, setter søkelyset på forbindelsen (skaper *transfer*) mellom det observerbare og det ikke-observerbare, og der prosedyrekunnskapen er underordnet.

### 2.6.3 Å vurdere læring

Som nevnt over, gir Ofstad et eksempel der elevene, gjennom bruk av Trial-sykler, brukte norskfaget i arbeidet med trafikkregler, noe som i denne avhandlingen er sett på som arbeid med redskapsfaget norsk. Også Solstad (red.) beskriver at norskfagets rolle i prosjektarbeid, kan bli redskapsfagets. Her kan man ane en konflikt. På den ene siden kan entreprenørielle arbeidsformer eller prosjektarbeid øke elevenes læring innafor områder som f.eks. samarbeid eller kritisk refleksjon, noe som på sin side er vanskelig å vurdere. På den andre siden er faglæreren forpliktet av noen læringsmål, og vil at elevene lærer noe spesifikt, som han også vet at elevene kan bli vurdert i til eksamen. Dersom en *praktisk arbeidsform* (som prosjektarbeid eller uteskole) ikke resulterer i (målbar) læring innafor et faglig læringsmål (som f.eks. litteraturhistorie fra



1800-tallet), kan læreren åpenbart bli stående i en ambivalent situasjon der han må velge; kritisk refleksjon og samarbeid, som er nyttige, viktige og verdifulle dannelsesmål, men som ikke lar seg vurdere så lett, eller det faglige målet (som også kan være et viktig dannelsesmål), som lar seg vurdere, og som er relevant til eksamen? Norsk læreren kan velge å heller arbeide med et mer eksklusivt norskfaglig mål, og likevel samtidig både inkludere redskapsfaget norsk, og dannelsesmål som samarbeid, sosiale ferdigheter o.l. Dilemmaet for norsk læreren kan være at tid brukt på Trial-sykler og trafikkregler, fører til trengsel for andre tema. I verste fall vil det kunne føre til at eleven ikke når norskfaglige mål, og kanskje heller ikke er godt forberedt for eksamen i norsk. Dette aktualiserer flere diskusjoner, en av dem er forholdet mellom sluttvurdering (eksamen), eller andre summative vurderingsformer, og den innvirkning det har på de valgene lærerne tar, det som kan spissformuleres som «teaching to the test».

Ofstad framholder at elevene ikke er like og derfor ikke trenger det samme læringstilbudet. Å gi elever ulikt, og individuelt tilpasset, læringstilbud kan dreie seg om både innhold og arbeidsformer. Det handler da ikke bare om hvorvidt de praktiske arbeidsformene kan være en god måte å nå norskfaglige mål på, det blir også et spørsmål om hva elevene skal lære. Sjøl om jeg over peikte på at trafikkregler like gjerne kunne kalles et samfunnsfaglig som et norskfaglig emne, kan man argumentere for trafikkregler også i norskfaget. I noen sammenhenger vil trafikkregler kunne betraktes som et like viktig norskfaglig emne som litteraturhistorie fra 1800-tallet; det kan sees på som arbeid med tegn (logoer), muntlig og skriftlig tekst, sammensatte tekster, autentisk læring, og tema angår elevene, enten de er fotgjengere, syklist eller forbereder seg på et motorisert kjøretøy. Man kan si at kunnskap om trafikkskilt og -regler dreier seg om autentisk læring, om tekster som omgir oss i hverdagen. Hvordan vi forholder oss til dem kan sees som like viktig som hva vi kan fortelle om litteraturhistorie. Ofstad viser til Wackerhausen og kritiserer den tradisjonelle skolen:

Den skolastiske tilnærmingen er bygd på antakelsene om at kunnskap lar seg språklig artikulere i klare regler og prosedyrer – og på forestillingen om at profesjonell faglig kompetanse består i å inneha den relevante språkliggjorte viten og anvendelsen av relevante regelsett (Wackerhausen 1999, s. 184).<sup>189</sup>

Kritikken hos Wackerhausen og Ofstad har noe til felles med kritikken fra bl.a. Abrahams og Millar og den *inquiry*-baserte utdanninga som er nevnt tidligere; nemlig det at elevene i de praktiske arbeidsformene (forsøkene eller eksperimentene) nettopp lærte, og husket, prosedyrene, og i liten grad forsto det ikke-sansbare gjennom å arbeide med det sansbare. Ofstad mener at de entreprenørielle arbeidsformene, som i denne avhandlingen sees på som praktiske arbeidsformer, har god læringseffekt, bl.a. fordi de ikke fokuserer på prosedyrekunnskap, men på bl.a. kreativitet. Men Ofstad utfordrer ikke bare arbeidsmåtene i skolen, han stiller også spørsmål ved selve innholdet.

Det må kunne ses på som et paradoks at den læring som skolen skal fremme, i all hovedsak foregår atskilt fra den fremtidige handlingskontekst som elevene eller studentene skal dyktiggjøre seg i forhold til.<sup>190</sup>

Dersom læreren, og elevene, i større grad fristilles når det gjelder innhold, vil det være enklere å se elevenes læring, og vurdere den. Læreren slipper å vurdere hvor mye av «pensum» elevene har lært, eller hvor godt forberedt eleven er på en kommende test, og kan heller konsentrere seg om å vurdere hva de faktisk har lært. En slik måte å lære på kan likne på det som finnes i noen alternative skoler, det kan minne om læring i barnehagen. I denne avhandlingen er ikke skolens innhold satt på dagsorden som den er hos Ofstad.

## 2.7 Rommelig, mangetydig og sprikende

I dette kapitlet har betydninga til begrepet *praktiske arbeidsformer* vært forsøkt avgrenset med utgangspunkt i forskning i naturfag, matematikk, og morsmålsfaget,

---

<sup>189</sup> Ofstad, *Den entreprenørielle dannelsesreisen*, 85.

<sup>190</sup> Ibid.

samt noen rapporter. Det kommer fram at praktiske arbeidsformer er et mangetydig begrep; det er rommelig, sammensatt, og sprikende. Dessuten har de praktiske arbeidsformenes egnethet for elevenes faglige læring vært diskutert, med utgangspunkt i de samme kildene. Gjennomgangen viser at det er vanskelig å finne forskningsbelegg for at slike arbeidsformer er godt egnet, noe som kan ha sammenheng med den lærerrollen som forutsettes i disse eksemplene (tilbaketrukket lærer), med manglende dialog i for- og etterkant, og med fokus på prosedyrekunnskap der elevene ikke ser koblingen mellom det konkrete og det abstrakte. I andre tilfeller (som prosjektarbeid, entreprenørskap) kan elevene lære noe om f.eks. dialog, kreativitet, samarbeid o.l., men denne typen læring er vanskelig å måle, og dermed også vanskelig å vurdere effekten av i forskningssammenheng.

De ulike metodene som har vært brukt som eksempler på praktiske arbeidsformer, som f.eks. det danske følgeforskningsprosjektet, har i liten grad vært gjenstand for arbeid med kontrollgruppe eller valide faglige tester.<sup>191</sup>

I kapitlet stilles det spørsmål om et eventuelt dårlig læringsresultat handler om manglende lærerstyring (inkludert dialog) eller de praktiske arbeidsformene. Kapitlet er også innom spørsmålet om man i større grad trenger en bedre kobling mellom det allmenndidaktiske og det norskfaglige; en norskdidaktikk for praktiske arbeidsformer.

---

<sup>191</sup> Niels Ejbye-Ernst og Charlotte Østergaard, «Samlede artikkel om følgeforskningen», 16.



### 3. Hvordan lærer vi?

Teorier om læring inngår i en historisk sammenheng som blir overfladisk berørt i dette kapitlet. De elementene fra læringsteorier jeg har konsentrert meg om for å diskutere praktiske arbeidsformer i lys av det datamaterialet jeg bruker, er Deweys erfaringsbegrep, og elementer fra Enerstvedts virksomhetsteori. Spørsmål om *taus kunnskap* og verbalisering står også sentralt, og i tilknytning til det, elevenes ordforråd. Refleksjoner rundt første- og andrehandserfaringer presenteres, og tema som materialitet, situert læring, mesterlære, synet på barnet, hukommelse og sanseintrykk. Læring beskrives både normativt og deskriptivt, både metodiske og etiske problemstillinger trekkes inn.

Det ønsket fra 3000 elever, foreldre og lærere om at ungdomsskolen skulle bli mer praktisk som Regjeringa i 2011 tok utgangspunkt i, kan sees som et uttrykk for oppfatninga at læring og aktivitet henger sammen<sup>192</sup>. Dette samsvarer med både det den amerikanske filosofen Dewey sa for hundre år siden, og det den konfusianske filosofen, Xun Zi pekte på for over to tusen år siden. Dewey knyttes til uttrykket «learning by doing»<sup>193</sup>, og Xun Zi skal ha sagt at «...å vite er ikke så godt som å gjøre, ekte læring fortsetter helt til det blir satt ut i livet»<sup>194</sup>. I tillegg har vi ordtaket: «Jeg hører og glemmer, jeg ser og husker, jeg gjør og forstår». Ideen om å lære gjennom å gjøre, er først og fremst knyttet til de reformpedagogiske, eller progressive, bevegelsene i skole og pedagogikk.

---

<sup>192</sup> Se f.eks. Kunnskapsdepartementets pressemelding med overskrift «Valgfag og en mer praktisk skolehverdag», 29.04. 2011: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ungdomstrinnet/id641545/>

<sup>193</sup> Vaage, (red.), *Utdanning til demokrati*, 25.

<sup>194</sup> Hele sitatet er slik «Å ikke høre er ikke så godt som å høre, å høre er ikke så godt som å se, å se er ikke like bra som å vite, å vite er ikke så godt som å gjøre, ekte læring fortsetter helt til det blir satt ut i livet». Oversatt fra engelsk av meg, og sitatet er hentet fra nettsida English language & usage, «Origin of (I hear and I forget. I see and I remember. I do and I understand.)?»

### 3.1 Kort historisk tilbakeblikk

Begrepet *praktiske arbeidsformer* kan forstås i lys av pragmatismen og reformpedagogikken. Ordene praksis og pragmatisme har begge sitt opphav i det greske ordet *pragma*, som betyr virksomhet, handling eller gjerning.<sup>195</sup> Pragmatismen legger vekt på handling, man ser mennesket som et handlende vesen som kan skaffe seg kunnskap ved å utføre eksperimenter.<sup>196</sup>

De praktiske arbeidsformene har en lang tradisjon i skolen, ikke bare i Norden. Sani (2014) skriver at praktisk arbeid i skolene i England først ble introdusert på 1800-tallet. I starten var hensikten å finne ut noe som ikke var tidligere kjent, men ut over på 1900-tallet endret tilnærmingen i England seg, og det ble mer vanlig med en «cookbook-approch» der man vektla praktiske ferdigheter, som å følge instruksjoner og bekrefte teorien som sto i læreboka.<sup>197</sup>

Først på 1930-tallet fikk de reformpedagogiske ideene fotfeste i Norge. De norske læreplanene er fra 30-tallet av preget av de reformpedagogiske ideene, der den aktive eleven er beskrevet.<sup>198</sup> Disse ideene bygger, slik Dammeyer framstiller det, på et elevsyn som tar utgangspunkt i at barnet fra naturens side er godt.<sup>199</sup> Dermed vil lærernes oppgave være å støtte og stimulere barnets utvikling.

De progressive bevegelsene har vært kjent i over 100 år, de har hatt stor støtte fra elever, foreldre, lærere, politikere og forskere, men likevel har det vist seg vanskelig å erstatte den tradisjonelle skolen med den reformpedagogiske, eller progressive.<sup>200</sup> Den tradisjonelle, skolske, arbeidsformen består i stor grad av at elevene sitter ved pulten

---

<sup>195</sup> Bokmålsordboka, s.v. «pragmatiker», og Snævarr, *Vitenskapsfilosofi for humaniora*, 51.

<sup>196</sup> Snævarr, *Vitenskapsfilosofi for humaniora*, 51

<sup>197</sup> Sani, «Teachers' Purposes and Practices», 1017.

<sup>198</sup> Telhaug, «Barne- og elevsentrert tenkning i historisk perspektiv», 128.

<sup>199</sup> Dammeyer, *Pædagogisk psykologi*.

<sup>200</sup> Ibid., 33.

sin mens læreren snakker, eller at eleven svarer på spørsmål, skriftlig eller muntlig. Den mest utbredte arbeidsformen i dagens skole er lærere som snakker til klassen og elever som løser oppgaver.<sup>201</sup> Paradoksalt nok ser det ut til å være konsensus om at dette ikke er den beste måten å lære på.

Politikernes ønske om mer praktiske arbeidsformer på ungdomsskolen i alle fag, harmonerer med de reformpedagogiske ideene. Men sjøl om dette er i samsvar med nyere læringsteorier, noe «alle» er enige om, kan det ikke tas for gitt at det er en god måte å lære på. For å kunne diskutere i hvilken grad slike arbeidsformer kan bidra til elevenes læring, må man gå via spørsmålet om hva læring er og hvordan vi lærer.

### Fortelling om 50cm<sup>3</sup>

*Martin er en tenåring som er gitt opp av den vanlige skolen. Han fungerer dårlig både kognitivt og sosialt, og var egentlig gitt opp av lærerne der han kom fra, de trodde ikke at han var i stand til å lære seg noe. Men han er tatt inn på en alternativ skole, og får der noen lærere som han møter i ulike «klasserom». Det er utfordrende også her, det er ikke alle lærerne som klarer å kommunisere med Martin, men noen av dem har han god kontakt med. En av informantene mine forteller om en spesiell dag på Martins skole:*

*Denne dagen er vi i lokalene som går under navnet «verkstedet». Martin har tatt med seg mopeden inn på verkstedet, rød og skinnende blank. Godt tatt vare på. Læreren og Martin går rundt sykkelen, beundrer den, snakker om den. Tar litt på den, beveger litt på en pedal, kjenner på bremsen, stryker over setet.*

*Martin er tydelig stolt. Han forteller at han kjører sammen med vennene sine, på ettermiddagene, i helgene. Men vennene hans har større sykler. De kjører fortere enn*

---

<sup>201</sup> Caspersen et al., *Praksisutbytte?*, 41, Eifred Markussen et al., *Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet*, 10, samt Topland og Skaalvik, *Meninger fra klasserommet*, vedlegg 2.

ham. De har sånn 125 kubikk, sier han. Min er bare på 50 kubikk. Læreren nikker, mumler noe medfølende. Martin holder inne litt. Snur seg til læreren; du, hva er egentlig kubikk for noe?

Dermed er det gjort. Læreren på verkstedet kan sin matematikk. Så han trekker pusten og starter på en forklaring, om volum og hvor mye som rommes inni et hulrom og hvordan man kan regne det ut, og om hva slags betydning det har når det gjelder fart. Ja, men hvordan finner jeg det ut? Læreren svarer at det er enkelt:  $\pi R^2 \times 2$ . Først måtte læreren fortelle ham hva  $\pi$  var og  $R$  for radien, og hva radius var i forhold til diameter. Og i andre, hva det betydde å opphøye i andre potens og så multiplisere med høyden. For da skjønnte han at det ble arealet av en sirkel, og så, når vi ganget med høyden, så fikk vi volumet. Martin spør læreren om det er så enkelt. Ja, ja, svarer læreren, så enkelt er det. Husker du det nå? Martin nikker: Ja,  $\pi R^2 \times 2$ . Og slik gikk han og pugget. Og da kunne de gå tilbake igjen og sette seg i klasserommet dagen etterpå og tegne sylindere på tavla. Når vi fortalte dette her til den tidligere kontaktlæreren på den skolen han kom ifra, så trodde hun ikke det var mulig, at det var sant.

(Fra intervju med rektor Paul i 2015)

### 3.2 Dewey og Enerstvedt

I denne avhandlingen forstås læring med utgangspunkt i både Dewey og Enerstvedt, som presenteres kort her. Enerstvedt sier at mennesket er dømt til å være «virksomt, skapende, både teoretisk og praktisk».<sup>202</sup> Han beskriver tre hovedarter i den menneskelige virksomheten; arbeid, lek og læring, men han understreker at dette er tre hovedarter, og at man verken kan ordne all menneskelig virksomhet under disse kategoriene, eller sette tette skott mellom dem.<sup>203</sup> Hovedsaken (virksomheten) i skolen kan sies å være læring, men elevene kan også både leke og arbeide, avhengig

---

<sup>202</sup> Enerstvedt, *Mennesket som virksomhet*, 19.

<sup>203</sup> Ibid., 62, 63. Enerstvedt skiller mellom de tre virksomhetene arbeid, lek og læring, med utgangspunkt i S.L. Rubinstein.



av hva slags perspektiv man ser handlingene i. Som eksempel gir Enerstvedt en beskrivelse av to barn som holder på med den samme aktiviteten, de legger klosser oppå hverandre, der de har ulike motiver eller mål, for det de gjør. Det ene barnet leker, målet er ikke noe annet enn virksomheten i seg sjøl, mens det andre barnet øver seg på å telle. Begge barna lærer noe, all den tid mennesket i aktivitet lærer noe, men forskjellen her er at barnet som øver seg på å telle, driver med det Enerstvedt kaller *særegen læring*: «Motivet ligger her nettopp i resultatet av virksomheten»<sup>204</sup>. Det andre, lekende, barnets læring kaller han *universell læring*. I denne avhandlingen tar jeg utgangspunkt i nettopp den særegne læringa, som jeg betrakter som grunnlaget for læring i skolen.

Dewey legger vekt på de konkrete erfaringene barnet har, og på hvordan disse erfaringene kan føre til læring. Han beskriver det ideelle hjem, der barnet lærer gjennom den sosiale situasjonen det befinner seg i, bl.a. den samtalen og diskusjonen som foregår i hjemmet, og ved å ta del i arbeidet i hjemmet.<sup>205</sup>

Dersom man bruker Enerstvedts begreper på Deweys beskrivelse av dette ideelle hjemmet, kan virksomheten i utgangspunktet kalles arbeid, og barnet kan delta i aktiviteten både som arbeid, som lek og som læring. Denne læringa kan være både universell og særegen, både barnet og de som omgir barnet, kan ha ulike mål for barnets aktivitet.

### 3.2.1 Deweys todeling

Dewey sier at erfaring kan føre til læring, men han skiller mellom erfaring og (bare) aktivitet/handling. En erfaring består av to deler; et aktivt og et passivt element. Han kaller det aktive elementet «prøving» og det passive «gjennomlevelse». Vi gjør noe

---

<sup>204</sup> Enerstvedt, *Mennesket som virksomhet*, 64.

<sup>205</sup> Dewey, «Skolen og samfunnet», 32.

med noe (f.eks. en ting) og så gjør dette noe (tingen) noe med oss, og dette binder det aktive og det passive elementet sammen:

Og det er nettopp forbindelsen mellom disse to faser som er avgjørende for hvor fruktbar eller verdifull erfaringen er. Aktivitet, handling – utgjør ikke alene noen erfaring. [...] Når en handling blir ført videre inn i gjennomlevelse av konsekvensene, når forandringen som den medfører, blir reflektert tilbake til en forandring i oss, først da blir forandringen fylt med betydning. Vi lærer noe. Det er ikke erfaring når et barn stikker fingeren sin inn i en flamme; erfaring blir det først når denne bevegelse settes i forbindelse med den smerte som det gjennomlever som en følge. For fremtiden vil det å stikke fingeren inn i en flamme bety at barnet brenner seg. Å bli brent er en rent fysisk forandring, som å brenne et stykke ved, hvis det ikke blir oppfattet som en konsekvens av en annen handling.<sup>206</sup>

Det at barnet stikker fingeren inn i flammen, vil således kunne kalles «prøving». Erfaring blir det først etter «gjennomlevelsen», som jeg forstår som forståelsen, eller erkjennelsen, av sammenhengen mellom fingeren i flammen og smerten som påføres barnet. Dewey beskriver læring som en endring som skapes i oss, på grunn av en erfaring vi får, skapt av en aktivitet eller handling.

Dette oppfatter jeg som essensielt hos Dewey. Både det at barnet utfører en handling (prøving), og at barnet setter denne handlingen, eller prøvingen, i sammenheng med resultatet (her; smerten). Å sette to slike elementer (handlingen og smerten) i sammenheng, kan barnet klare alene, men det kan også kreve dialog med andre. Mer kunnskap kan oppnås i samtale med noen mer kompetente andre. Barnet vil for det første trenge muligheter til å gjøre noe, utføre en handling eller en aktivitet, og for det andre trenge muligheten å snakke med noen, om handlingen og konsekvensene av den. Overført til skolen krever det rom og kultur for aktivitet, samt noen å snakke med.

---

<sup>206</sup> Dewey, «Undervisningsmetoden», 45.

Når Dewey beskriver den tradisjonelle skolen, er det et sted der elevene sitter stille ved sine pulter og lytter til læreren, eller leser i sine bøker:

Alt er bygd opp «for å høre» – fordi det å studere et stykke fra en bok bare er en annen form for å høre; det viser hvor avhengig tankegangen hos en person er av en annens. Tilhørerholdningen betyr, sett i forhold til andre holdninger, passivitet, reseptivitet; den tilkjenner at det finnes et visst ferdiglaget materiale som er forberedt av overlæreren, skolemyndighetene, læreren som barnet skal absorbere så mye som mulig av på kortest mulig tid.<sup>207</sup>

«Et visst ferdiglaget materiale» tolker jeg bl.a. som et innhold, et faglig mål. Men det bildet Dewey tegner av det lærende barnet, begynner ikke med et faglig mål som noen deretter forsøker å finne en fremgangsmåte for, det begynner med handling, eller aktivitet, som kan skape en endring, læring, hos barnet, og som kan etterfølges av en dialog.

Den passiviteten Dewey beskriver fra klasserommet, står i kontrast til det ideelle hjemmet.<sup>208</sup> Der lærer barna ved at de deltar i arbeidet og i sosiale situasjoner der språket, samtalen, er en viktig faktor. I den tradisjonelle skolen er det vanskeligere å la eleven gjøre en erfaring. Å lære sammenhengen mellom flammen og en smerte ved å erfare det når fingeren stikkes i flammen, forutsetter en bevegelse, en kroppslig aktivitet. Men aktivitet preger ikke skolen, og Dewey kritiserer bl.a. den reint kroppslige passiviteten som finner sted i dette klasserommet:

Man atskiller noe som kalles sjel eller bevissthet fra de fysiske organer. Denne bevisstheten blir så opplært til å være rent intellektuell og erkjennende, mens det fysiske sees på som uvedkommende og forstyrrende faktorer. Dermed bryter man den intime enhet mellom handling og gjennomlevelse av konsekvensene, den enhet som fører til forståelse. I stedet har vi to fragmenter: Ren kroppslig aktivitet på den ene side, og forståelse grepet direkte ved «åndelig» aktivitet på den andre.<sup>209</sup>

---

<sup>207</sup> Dewey, «Skolen og samfunnet», 30-31.

<sup>208</sup> Dewey, «Skolen og barnets liv», 32.

<sup>209</sup> Dewey, «Undervisningsmetoden», 46.

Mye av det Dewey sier om skolen i hans samtid er mulig å knytte til beskrivelse av dagens skole, f.eks. at elevene forventes å sitte stille ved sine pulter, at stillhet og ro er en hoveddyd i skolen, at klasserommene og kulturen på skolen forventer at elevene skal lytte, og at elevene passiviseres. Og Deweys beskrivelse av den aktive, kunnskapssøkende, nysgjerrige eleven, og en skole som legger opp til dette, virker moderne og aktuelle. Slike ideer fra Dewey (og andre filosofer, psykologer, pedagoger) har også preget læreplaner i norsk skole fra førkrigstida fram til i dag.

Den aktive eleven som Dewey beskriver, og de elevaktive arbeidsformene, er med andre ord ikke noe nytt i norsk skole. Den pedagogiske litteraturen, og rammeverk som f.eks. læreplaner for grunnskolen, er i stor grad basert på et læringssyn som forutsetter en aktiv elev, som Karl Jan Solstad er inne på: «Dewey er òg sentral i forhold til den faglege grunngeving for den vektlegginga L97 og forgjengarane heilt tilbake til Normalplanen av 1939 la på elevaktive arbeidsmåtar i skolen.»<sup>210</sup> De elevaktive arbeidsmåtene kom inn i læreplanen av 1939 og har fulgt læreplanene i Norge siden<sup>211</sup>:«...idealet om elevaktive arbeidsmåtar [blei] ført vidare i påfølgjande læreplanar [...]»<sup>212</sup> Teoretisk sett, altså i tekster om skolen, kan vi si at den elevaktiviteten Dewey beskriver historisk sett har vært betraktet som en forutsetning for læring.

### 3.2.2 Enerstvedts tredeling

Den skolske undervisninga (tavleundervisning, foredrag, IRE<sup>213</sup>-metodikken o.l.) kan forstås som at man ser elevens kunnskapsløshet innafor et område som en mangel, antar at eleven trenger å få dette behovet tilfredsstilt, og derfor tenker at foredraget fra læreren møter et behov hos eleven. En annen måte å se dette på, finnes i

---

<sup>210</sup> Solstad (red.), *Tema- og prosjektarbeid*, 70.

<sup>211</sup> Planen i 1939 ble kalt Normalplanen, de to neste (1974 og 1987) ble kalt Mønsterplanen og planen i 1997 ble kalt Læreplanen. Etter at Solstad skreiv sitt kapittel har det kommet en plan til, Læreplanen Kunnskapløftet fra 2006 (LK06).

<sup>212</sup> Solstad (red.), *Tema- og prosjektarbeid*, 71.

<sup>213</sup> Initiation, response, evaluation, fra Mehan, ««What Time Is It, Denise?».

virksomhetsteorien slik Enerstvedt presenterer den. Innafor virksomhetsteorien vil man si at bevegelsen må komme først, så vil behov for mestring eller læring komme etterpå. I virksomhetsteorien sees mangelen som noe som oppstår som følge av en aktivitet, ikke som noe som er der fra før. Organisk materiale, liv, kjennetegnes ved å være i bevegelse.<sup>214</sup> Våre behov, eller det vi opplever som en mangel, skapes av vår aktivitet, behovene er ikke der på forhånd. Overført til klasserommet vil lærerens forklaringer komme som en følge av elevens aktivitet med påfølgende spørsmål, som i fortellinga *50 cm*<sup>3</sup>. Det er et annerledes bilde enn den skolske, som forutsetter en stillesittende klasse som hører etter når læreren forklarer, som Dewey beskriver i sitatet over.

Deweys erfaringsbegrep er todelt, med en handling og en gjennomlevelse av konsekvensene, mens Enerstvedt presenterer en tredeling i forbindelse med læring, en tredeling han også deler inn i nivåer. På det laveste nivået befinner *sansningen* seg, det å skille mellom ulike stimuli ved hjelp av sansene.<sup>215</sup> Dette, som ligger på det laveste nivået, kaller han også *sansefølelse*.<sup>216</sup> Jeg bruker sansing og sansefølelse om hverandre, uten å gå inn i eventuelle forskjeller mellom de to begrepene. På det neste nivået befinner *persepsjonen* seg, der vi oppfatter verden som sammensatt av gjenstander. Og på det tredje nivået ligger tenkingen, men også den estetiske opplevelsen.<sup>217</sup> Jeg forstår det som at vi har en sansefølelse, men sanseintrykk er noe vi bombarderes med, og vi kan ikke legge merke til alle. Når vi legger merke til et sanseintrykk, dreier det seg om persepsjon. Og samtidig, eller i etterkant av sansefølelsen og persepsjonen, kan vi tenke over sanseintrykket og abstrahere.

---

<sup>214</sup> Mehti, *Psychagogi: Fremmedgjøring eller frigjøring?*, 68.

<sup>215</sup> Enerstvedt, *Mennesket som virksomhet*, 61.

<sup>216</sup> Han bruker både sansefølelse og sansing, «alt etter sammenhengen» (*Mennesket som virksomhet*, 62), men jeg trenger ikke så finmasket nett, og ser dem under ett.

<sup>217</sup> Enerstvedt, *Mennesket som virksomhet*, 60-65.

De to første stadiene hos Enerstvedt (sansefølelse og persepsjon) er knyttet til det som kan kalles materialitet. For å forenkle: Det er det konkrete, det vi umiddelbart tar inn med sansene, og det vi opplever knyttet til sanseinntrykket.<sup>218</sup> Med utgangspunkt i fortellinga *50 cm<sup>3</sup>* kan vi si at sykkelen er det objektet vi kan se, og vite hva er, kjenne på, lukte, høre, sitte på, oppleve fart på, vind, kulde osv. I tillegg, og på bakgrunn av den fysiske opplevelsen av sykkelen, kan man oppleve andre følelser; glede, spenning, tilhørighet i ei gruppe osv. Alt dette er med på å danne den materialiteten som blir det konkrete utgangspunktet for eleven i fortellinga, og som her er ei forutsetning for den abstrakte forståelsen. Vi kan forholde oss kognitivt til (abstrahere) det som persiperes, samtidig som vi har en sansefølelse. Men vi kan også komme tilbake til det vi har sanset og persipert seinere, og tenke, forstå og abstrahere ut fra det. Materialiteten kan kalles en knagg å henge nye abstraksjoner på. I fortellinga *50 cm<sup>3</sup>* var det nettopp det som skjedde; eleven forsto matematikk med utgangspunkt i sitt forhold til mopeden. Men han hadde allerede fornemmet, persipert og abstrahert noe i tilknytning til mopeden. Det nye han lærte den aktuelle dagen, bygde på materialiteten; elevens kjennskap til og forståelse av mopeden og at han kjente til begrepet kubikk, men uten å forstå det fullt ut.

Begrepet materialitet avgrensers jeg til det Enerstvedt kaller sansefølelse og persepsjon, og denne materialiteten bygger mennesket på når vi abstraherer. Deweys beskrivelse av det å gjøre en erfaring, kan være en annen måte å uttrykke det på.<sup>219</sup> Dewey legger vekt på de konkrete erfaringene barnet har (her: sansefølelse og persepsjon) og på hvordan disse erfaringene kan føre til læring, men først når den konkrete erfaringen gjør noe med barnet, f.eks. ved refleksjon (her: tenking og

---

<sup>218</sup> Dette er ei forenkling. Enerstvedt skriver om at vi fornemmer egenskaper ved gjenstandene. Når vi f.eks. ser (ved hjelp av synssansen) en stol, ser vi noe å sitte på, vi ser noen egenskaper som dreier seg om materialer (hardhet eller fasthet, og her må den taktile sansen (føle-sansen) ha vært brukt), vi ser hvilken farge stolen har, vi ser den i en begrepssammenheng (begrep-, tanke-, språkprosess), i tillegg til at vi opplever den som mer eller mindre vakker. (Enerstvedt, *Mennesket som virksomhet*, 60-62.)

<sup>219</sup> Dewey, «Undervisningsmetoden», 44, 45.

abstraksjon). Enerstvedts todeling i *sanseførmelse* og *persepsjon* kan sies å være noe mer finmasket enn Deweys *opplevelse* eller *aktivitet*, mens det som skjer etterpå (abstraksjon, eller at opplevelsen gjør noe med oss), ser jeg på som paralleller, sjøl om de ikke er identiske. Deweys formulering om at opplevelsen gjør noe med oss, forutsetter kanskje ikke at det handler om en abstraksjon. Ett av Enerstvedts bidrag til forståelsen av hva læring er, er bl.a. at han gir muligheten for å stoppe opp ved forskjellen mellom alle de inntrykk vi bombarderes med, og de inntrykk vi legger merke til.

### 3.3 Sentrale læringsteorier

Én innfallsvinkel til sentrale læringsteorier, eller praksiser, er å ta utgangspunkt i hvordan barn og barneoppdragelse oppfattes i vår kultur.<sup>220</sup> Dammeyer presenterer to hovedtradisjoner, der skillet ligger i om man ser på menneskets natur som god eller ond.<sup>221</sup> Korresponderende med de to ulike måtene å betrakte barnets natur på, kan man i undervisningen skille mellom tradisjonell og progressiv undervisning. I den tradisjonelle står læreren foran klassen og snakker, mens elevene sitter ved sine pulter og lytter eller arbeider. I den progressive handler oppdragelse og læring mer om å anerkjenne barnet og legge til rette for dets utvikling.<sup>222</sup> De tradisjonelle (skolske) arbeidsformene forklares hos Dammeyer dermed med at barnet (mennesket) sees på som i utgangspunktet ondt, mens arbeidsformer i reformpedagogikken tar utgangspunkt i at mennesket er godt fra naturens side. En grunnleggende forskjell i synet på menneskenaturen kan ha konsekvenser for valg av arbeidsformer i skolen.

Enerstvedt knytter læring og aktivitet sammen når han sier at «læring skjer i *all* aktivitet» og at «læring ikke er *lik* aktivitet, men *en side* ved *all* aktivitet».<sup>223</sup> Den

---

<sup>220</sup> Dammeyer, *Pædagogisk psykologi*.

<sup>221</sup> *Ibid.*, 31.

<sup>222</sup> Denne typen pedagogikk får i Dammeyers *Pædagogisk psykologi* navn som progressiv pedagogikk, reformpedagogikk, eller overskridende pedagogikk.

<sup>223</sup> Enerstvedt, *Hva er læring?*, 81.

læringa som er tema for denne avhandlingen, er den planlagte (intenderte) læringa, det Enerstvedt kaller *særegen læring* i kontrast til *universell læring*.<sup>224</sup> All læring skjer i et samspill med omgivelsene, men den særegne læringa dreier seg om en bevisst, motivert aktivitet.

Hvordan man ser på forholdet mellom det biologiske og det sosiale, kan ha betydning for hvordan man legger til rette for barnets læring. Dammeyer uttrykker det slik: «Skal man vente på, at barnet er modnet til at lære en bestemt færdighet, eller i hvilken grad kan man ved undervisning og oppdragelse fremme og ændre barnets utvikling?»<sup>225</sup>

For å gjøre en grovinndeling av læringsteorier, skilles i det følgende mellom to hovedretninger, behavioristiske og kognitive læringsteorier. De kognitive læringsteoriene kan videre deles inn i konstruktivistiske og sosialkognitive læringsteorier.<sup>226</sup> Det finnes ikke (bare) én kognitiv retning som er representativ for hele feltet, men flere.<sup>227</sup> Det finnes også ulike retninger innen behaviorismen. Disse ulike retningene går jeg ikke nærmere inn på her, men bruker begrepet *kognitivt læringssyn* i samsvar med Woolfolk, og lar det stå som overskrift for både de sosialkognitive og de konstruktivistiske teoriene. Når det gjelder læring og hukommelse tar jeg utgangspunkt i grunnleggende oppfatninger der man «antar at mentale prosesser eksisterer, at de kan studeres vitenskapelig, og at mennesker er aktive deltakere i sine egne kognitive prosesser».<sup>228</sup> Jeg forstår altså læring som en prosess der det enkelte mennesket, i samspill med omgivelsene, aktivt skaper (konstruerer eller konstituerer) sin egen kunnskap.

---

<sup>224</sup> Enerstvedt, *Mennesket som virksomhet*, 64.

<sup>225</sup> Dammeyer, *Pædagogisk psykologi*, 36.

<sup>226</sup> Woolfolk, *Pedagogisk psykologi*.

<sup>227</sup> *Ibid.*, 164.

<sup>228</sup> *Ibid.* Woolfolk viser til Ashcraft (2002) her, men jeg har ikke gått til primærkilden.



### 3.3.1 Behavioristisk perspektiv

Som navnet antyder er behaviorismen en retning der man er opptatt av adferd. Når en person endrer adferd, kan man konkludere med at vedkommende har lært noe. Den behavioristiske tankegangen, som dominerte store deler av 1900-tallet, er det kanskje ikke så mange som identifiserer seg med i dagens skole.<sup>229</sup> Men helt forlatt er den likevel ikke:

Både i forhold til skolefaglig læring og læring av sosial atferd er ideene om belønning og straff som driver for å endre atferd, i aller høyeste grad aktuelle også i dag (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Selv om klassisk betinging ikke har noen stor plass i skolen i dag, er kunnskap om denne formen for læring likevel nyttig, bl.a. som en forklaring på hvorfor og hvordan elever utvikler eksamensangst [...].<sup>230</sup>

Også karakterer på prøver og oppgaver, eller ros fra lærer som respons på noe eleven har gjort, kan sies å passe inn her. I dagens skole er PALS-modellen, der man deler ut «bra-kort» til elevene når de handler i overensstemmelse med skolens ønske (forsterke ønskelig adferd), et eksempel på assosiasjonslæring.<sup>231</sup> Assosiasjonslæring er en måte å lære på som aktualiserer etiske overveielser.<sup>232</sup> Den behavioristiske tilnærmingen kan være nyttig når man ønsker å endre noens adferd, lære fakta og eksplisitt informasjon.<sup>233</sup> En innvendig mot assosiasjonslæring (respons på stimuli, belønning/straff) er at den i verste fall kan skape lydige elever som først og fremst gjør det de får beskjed om, som frykter straff (f.eks. dårlige karakterer), og som ikke motiveres av økt kunnskap og forståelse. Dette står i kontrast til sentrale mål med utdanninga, som et ønske om kunnskapstørste elever som gjør selvstendige vurderinger.

---

<sup>229</sup> Ibid.

<sup>230</sup> Schaathun og Schaathun, «Mellom klassisk betinging og støttende stillas», 223, 224.

<sup>231</sup> PALS er en forkortelse for positiv adferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen, jf. [https://ungsinn.no/post\\_tiltak/pals-positiv-atferd-stottende-laeringsmiljo-og-samhandling-2/](https://ungsinn.no/post_tiltak/pals-positiv-atferd-stottende-laeringsmiljo-og-samhandling-2/) [lastet ned 29. april 2018]

<sup>232</sup> Se f.eks. drøftinga Woolfolk gjør i *Pedagogisk psykologi* under overskrifta «Kritikk av behavioristiske metoder» og «Etiske spørsmål», 155, 156.

<sup>233</sup> Woolfolk, *Pedagogisk psykologi*, 145.

### 3.3.2 Kognitivt perspektiv

Det kognitive læringssynet, som her altså inkluderer konstruktivistiske og sosialkognitive retninger, hersker det i dag stor enighet om. Mennesket sees på som aktiv i sin egen læring, og konstruerer (eller konstituerer) sin egen kunnskap. I løpet av det Dammeyer kaller «den kognitive revolusjonen» begynte man å se på den som lærer (barnet), som noe mer enn en som gir respons på stimuli. Barnet blir sett på som en person (organisme) som bearbeider, forholder seg til og tenker over stimuli og respons.<sup>234</sup>

I lingvistikken representerte Chomskys språklæringsteorier en slik revolusjon. Tidligere tenkte man at barn lærte språk ved imitasjon. Skinner argumenterte for at språket læres på grunn av miljøpåvirkning, mens Chomsky også la vekt på det biologiske grunnlaget (*Language Acquisition Device*).<sup>235</sup> I sin anmeldelse i 1959 av Skinners bok *Verbal Behavior*, viste Chomsky at en behavioristisk teori ikke klarer å forklare den kreative språkevnen som alle mennesker (uten språkskader) har.<sup>236</sup> Barn vil, etter en periode med språklig imitasjon, produsere (skape) setninger, eller bøyninger som verken barnet eller de voksne hadde hørt.<sup>237</sup> Enkelt sagt forklarer Chomskys teori dette med at barnet (ubevisst) har oppdaget språkregler, og bruker disse i sin egen språkproduksjon. Da reproducerer ikke barnet bare de ord, setninger eller bøyingsformer som er overlevert fra omgivelsene, men skaper noen egne, originale, kanskje helt unike uttrykk. Dette kan kalles den kreative språkskapingprosessen. Chomskys bidrag til forståelse av hvordan barn lærer språk, kan stå som et eksempel på hvordan man i læringshistorien beveger seg fra å se på læring som imitasjon og respons på stimuli, til læring som også en kognitiv og kreativ prosess.

---

<sup>234</sup> Dammeyer, *Pædagogisk psykologi*, 51.

<sup>235</sup> Tetzchner et al., *Barns språk*, 26.

<sup>236</sup> Store norske leksikon, s.v. «Noam Chomsky» av Terje Lohndal.

<sup>237</sup> Eksempler på slike kreative nyskapinger kan være *gådde*, for *gikk*, eller (svensk) *professöterna* for *professorene*, i analogi med *farbröderna*, osv. (Jf. Tetzchner et al. *Barns språk*, 219, 220.)

I tillegg til dette trekkes elevens omgivelser inn når man skal forstå læring. Også i Chomskys språkeksempel forutsetter denne læringa at barnet blir snakket med.<sup>238</sup> Eksempelen om språklæring viser at barnet både har noen forutsetninger for å lære språk, at barnet eksponeres for språk av omgivelsene, og at barnet også både imiterer og senere kreativt skaper språket. Det er vanskelig, for ikke å si umulig, å forestille seg at barnet skulle kunne skape et språk, uten å ha noen å kommunisere med. Å lære alene har sine begrensninger.

Når man drøfter hvordan læring skjer, må det sees i sammenheng med hva som skal læres.<sup>239</sup> Beskrivelse av læring kan ha både deskriptive og normative tilnærminger. Normativt kan man si at når refleksjon er målet, er assosiasjonslæring ikke et godt valg. Assosiasjonslæring, som f.eks. PALS-systemet, har også etiske dimensjoner. Deskriptivt kan man likevel si at man lærer noe ved å assosiere to elementer med hverandre.

### 3.3.3 Mesterlære, situert læring og materialitet

I 1991 fremsatte Wenger og Lave teorien om situert læring, og de understreket at læring må sees i sammenheng med den konteksten den blir anvendt i.<sup>240</sup> Noe liknende er Nielsen og Kvale inne på når de skriver om mesterlære:

Når vi i boken fokuserer på mesterlære og ikke snakker generelt om læreprosesser, er det for å holde fast ved at det er et spesifikt innhold som læres, at denne læringen foregår i konkrete kontekster, som igjen er innvevd i en materiell sosial og historisk praksis.<sup>241</sup>

Mesterlære blir i sitatet både koblet sammen med hva som skal læres, og konteksten det læres i. Når Wackerhausen tar til orde for en rehabilitering av mesterlæren skriver han om integrasjon av teoretisk refleksjon og mesterlære:

---

<sup>238</sup> Snakke skal her forstås i betydninga kommunisere, ikke nødvendigvis produsere lyd. Døve barn f.eks. må kommuniseres med på andre måter, som ved tegnspråk.

<sup>239</sup> Nielsen og Kvale, *Mesterlære*, 16.

<sup>240</sup> Rundberg, «Wengers praksisfellesskap».

<sup>241</sup> Nielsen og Kvale, *Mesterlære*, 16.

[...] én av oppgavene i en kritisk rehabilitering av mesterlæren [er] å finne den mest fruktbare kombinasjonen – eller retttere sagt integrasjonen – av teoretisk refleksjon og mesterlære (og beslektede former for situert læring).<sup>242</sup>

Mesterlære, slik Wackerhausen fremstiller det her, består ikke bare av å lære noen grep, eller prosedyrer, refleksjon må også integreres.

Situert læring kan dessuten beskrives med utgangspunkt i begrepet *materialitet*. Solveig Nordtømme forklarer materialitet i lys av virksomheten i barnehagen, og nevner både det som finnes i barnehagen av leker, klær, tegnesaker, eller såpeskummet i vasken, men også steder, som et hjørne:

Materialitetsbegrepet inkluderer at det materielle ikke bare er fysiske ting, men kan fortolkes som bærere av kulturelle verdier og pågående diskurser (Bille & Sørensen, 2012, s. 18). Denne vide definisjonen av materialitet innebærer både en betegnelse av objekter, men kan også beskrive egenskapene hos objektene. [...] Slik blir materialitet og menneskers handlinger tett forbundet med hverandre.<sup>243</sup>

Materialitet kan dreie seg både om noe fysisk, og om noe ikke-fysisk (som egenskaper hos objekter), og materialitetsbegrepet kan være bærer av diskurser og kulturelle verdier. Det innebærer at materialitet både kan være noe konkret og observerbart og noe abstrakt og ikke-observerbart.

Både mesterlære, situert læring og materialitet kan være eksempler på begreper som kan knyttes til praktiske arbeidsformer. Jeg forstår situert læring, mesterlære, læring i kontekst som begreper som dreier seg om noe av det samme, og oppfatter materialitetsbegrepet som (noe som likner) kontekst. Kontekst finnes alltid. Når eleven ikke følger med på det læreren sier, fordi han sitter i egne tanker, så lærer han noe, og dette lærer han i en kontekst. Kanskje han lærer at skolen ikke er noe for ham, at han ikke liker teori, at han ikke klarer å være konsentrert, eller at han får til å sitte stille hvis

---

<sup>242</sup> Wackerhausen, «Det skolestiske paradigmet og mesterlære», 191.

<sup>243</sup> Nordtømme, «En teoretisk utdyping av rom og materialitet som pedagogisk ressurs i barnehagen», 1-14.

han tenker på noe som er viktig for ham. En elev som lærer at skolen ikke er noe for ham, lærer noe som verken er planlagt eller ønskelig.

### 3.4 Sansene

Over er læring knyttet til materialitet og abstrahering, til sanseførmelse, persepsjon og refleksjon. Læring og meningsskaping kan forstås som to sider av samme sak, som skjer og erfares kroppslig. Meningsskaping kan kun delvis verbaliseres.<sup>244</sup> Østern og Peleg skriver at kropp, læring og kunnskap er sammenvevd, men at kroppen er for lite belyst i pedagogikk og didaktisk orientert forskning. Likevel sier de at det finnes en kroppslig vending i både pedagogisk og annen forskning, og viser til en voksende internasjonal forskning som har fokus på *embodied learning* og *embodiement*.<sup>245</sup>

Også hukommelse er viktig for læring. Sauseintrykk går fra korttids- til langtidsminnet.<sup>246</sup> Vi husker ikke abstrakt viten like godt som konkrete opplevelser, fordi de konkrete opplevelsene stimulerer flere sanser.<sup>247</sup> Dessuten er ny kunnskap lettere å huske når vi kan koble det til allerede eksisterende viten. Når vi vet mye, er det lettere å huske noe nytt, fordi vi kan koble det til noe vi vet fra før. En modell som beskriver dette er den hierarkiske nettverksmodellen presentert i Dammeyer.<sup>248</sup> Det vi lærer, organiseres i hierarkiske strukturer. *Fugl* er i Dammeyers beskrivelse et eksempel på et knutepunkt som det er knyttet noen karakteristika til (som at de kan fly, har fjær, nebb osv.). Dermed aktiveres dette knutepunktet (fugl) når vi ser noe som f.eks. kan fly. Deretter kan man identifisere det videre ved å gå til ord som er knyttet til knutepunktet *fugl*, og bestemme om det er en måse eller en gråspurv. Dammeyer sier at det tar tid å skape slike nettverk, men at når de er etablert, går det lettere.

---

<sup>244</sup> Østern, Tone Pernille og Alex Strømme (red.): *Sanselig didaktisk design*, 22.

<sup>245</sup> Østern, Anna-Lena og Ran Peleg, «Kroppslig læring om gravitasjon», 130.

<sup>246</sup> Dammeyer, *Pædagogisk psykologi*, 63.

<sup>247</sup> Ejbye-Ernst og Bentsen, «Teorier om vidensformer og hukommelse ved arbejde med udeskole».

<sup>248</sup> Dammeyer, *Pædagogisk psykologi*, 73.

Dammeyers beskrivelse av den hierarkiske nettverksmodellen likner på hierarkiet som beskrives når vi snakker om begreper og ord (taksonomier der hyponymer er delmengder av et hyperonym). Slike hierarkier er vanlige i fag som f.eks. naturfag, men også i norskfaget, f.eks. knyttet til begrepslæring, eller sjangerkunnskap.

Hukommelsen er gjenkallinga som skjer ved å tenke på det som skjedde, i bilder eller ord. Men gjenkalling skjer ikke alltid på denne måten: Hvis jeg skal si hva pin-koden min er, eller forklare en 16-åring hvordan man starter eller girer når man kjører bil, må jeg noen ganger *gjøre* det, for å få til å *si* det. Det virker som det finnes en evne til å lære, eller huske, via fingre, hender og føtter. Wackerhausen kaller det *kroppskunnskap*, dette at kroppen kan ha kunnskap om noe annet enn seg sjøl: «Det dreier seg om representasjonell kunnskap (f.eks. i form av kroppens rutiner, vaner og automatiserte prosedyrer), og ikke bare om knowhow i snever kvasifysiologisk forstand».<sup>249</sup> Kroppen kan *gjøres* til et læringssubjekt, noe som har vært en vesentlig del av mesterlæren (handverkslæren).<sup>250</sup>

Dewey nevner bruk av både hjernen og andre deler av kroppen når han skriver om læring. Han ser på kroppen som en del av en enhet (kropp og sinn er en enhet) og at denne enheten brytes når man ser på det fysiske som uvedkommende og forstyrrende faktorer.<sup>251</sup> Med utgangspunkt i dette synet, er det ikke overraskende at Dewey kritiserer den skolen som forutsetter fysisk ro og stillhet i klasserommet.<sup>252</sup>

Jeg forutsetter at læring er knyttet til hele kroppen; ikke bare til hjernen, men også til noe mer enn det vi forstår når vi tenker på det, eller kan artikulere, som når hendene mine kan trykke den koden jeg ikke klarer å si, eller sette bilen i revers.

---

<sup>249</sup> Wackerhausen, «Det skolastiske paradigmet og mesterlære», 187.

<sup>250</sup> Ibid.

<sup>251</sup> Dewey, «Undervisningsmetoden», 46.

<sup>252</sup> Dewey, «Erfaring og oppdragelse», 80, 81.

I vår kultur er det ikke uvanlig å snakke om kropp og hjerne som to ulike enheter. Dette synet er problematisert i fenomenologien, der kropp, sinn og hjerne betraktes som en enhet: «Som system af motoriske kræfter eller perceptuelle kræfter er vor krop ikke genstand for et «jeg tænker»: den udgør en helhed af oplevede betydninger, som stræber efter ligevægt».<sup>253</sup>

### 3.5 Språkutvikling og leseforståelse

Så langt læring i sin alminnelighet. Men denne avhandlingen dreier seg om læring i skolen, i norskfaget, ikke verken om bilkjøring eller å huske koder. Det man skal lære i norskfaget på ungdomstrinnet, er i stor grad samlet i skriftlige tekster som skal leses og forstås, og særlig viktig for leseforståelsen er ord og begreper. For at den planlagte, ønskelige, læringa skal skje slik Dewey beskriver erfaringer, må altså opplevelsen – her tekstlesinga – gjøre noe med eleven.

Både et godt ordforråd og gode avkodingsferdigheter er viktig når det gjelder leseforståelse. Når ordforrådet er godt, er det til hjelp i avkodingsprosessen, sjøl om de fonologiske avkodingsferdighetene er svake.<sup>254</sup> Teksten under om «pludrekulene» tydeliggjør behovet for ordforståelse:<sup>255</sup>

Det finnes fjante plunke pludrekuler, blant annet lasper, tasper og svasper. Selv om du knaprer pludrekulene som sku onne og ump tille, vil de ikke gnute noen snopper. For å svune en pludrekule som gnuter snopper, må du knapre svaspen som har reppet pasjuten etter sin tomple tule.

---

<sup>253</sup> Merleau-Ponty, *Kroppens fenomenologi*, 111.

<sup>254</sup> Hagtvet et al., «Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter – En metaanalytisk tilnærming», upaginert.

<sup>255</sup> NB! For lesere som ikke har norsk som morsmål; dette er en uforståelig tekst, også for nordmenn. Ordene *gnute*, *snopper* osv. har ingen betydning i norsk.

### Oppgaver:

1. Hvor mange plunke pludrekuler finnes det?
2. Hva er lasper, tasper og svasper?
3. Hva vil pludrekulene ikke gjøre, selv om du knaprer dem som sku onne og ump tile?
4. Hvordan kan du svune en pludrekule som gnuter snopper?<sup>256</sup>

I dette eksemplet demonstreres det at man kan svare helt riktig på alle oppgavene, også uten å ha noen forståelse av innholdet. Samtidig er det vanskelig å huske en slik uforståelig tekst, og da er det skriftspråklige mediet lite effektivt for læring. Dersom man kjenner ordene og begrepene, stiller det seg annerledes.

Det er en sammenheng mellom ungdomsskoleelevens ferdigheter og det språket han hadde rundt skolestart. Sjuåringens ordforråd er den språkvariabelen som best forklarer forskjellen mellom gode og dårlige lesere på ungdomstrinnet.<sup>257</sup> Forskjellen mellom førskolebarns ordforråd opprettholdes gjennom skolen:

Barns vokabular viser relativ stabilitet fra slutten av barnehagealderen og fram mot voksen alder i den forstand at barn som har et lite vokabular når de begynner på skolen også med sannsynlighet har det ved avslutningen av sin skolegang, og motsatt; barn som har et godt utviklet vokabular i tidlig alder ser ut til å fortsette å videreutvikle det slik at de går ut av skolen med et høyt vokabular og god leseforståelse.<sup>258</sup>

Det er altså en sammenheng mellom ordforråd, leseforståelse og skoleresultater, der førskolebarnets ordforråd kan predikere deres seinere resultater på ungdomstrinnet.

Kanskje konstituerer vi virkeligheten ved hjelp av språket: «*Grensene for mitt språk* betyr grensene for min verden», sier Wittgenstein.<sup>259</sup> Hvordan virkeligheten og språket forholder seg til hverandre, er et utfordrende spørsmål. Vi gjenkjenner og skiller

---

<sup>256</sup> Teksten er laget av Fodstad, se s. 21 i powerpoint «Litteratur i skolen». Den skal være basert på en idé av den amerikanske læreren og forfatteren Kelly Gallagher fra hans bok *Deep Reading* (2004).

<sup>257</sup> Hagtvet et al., «Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter», upaginert.

<sup>258</sup> Aukrust, *Tidlig språkstimulering og livslang læring*, 4.

<sup>259</sup> Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, 82.



ansikter fra hverandre, som Polanyi peiker på, og vi ser sammenhenger, uten at vi alltid klarer å beskrive det med ord.<sup>260</sup> Samtidig er det et spørsmål om vi ikke lettere ser, i betydninga persiperer, det vi har ord for. I det følgende presenteres noen argumenter for at ord og begreper har en essensiell betydning for det vi forstår, og husker.

Woolfolk understreker betydninga av kunnskap man allerede har, når man skal huske noe man har lest. Hun gjengir en undersøkelse av psykologene Recht og Leslie (1988), som viste at dårlige lesere som kunne mye om et tema de leste om (baseball), skåret nesten like høyt som, og husket mer enn, de gode leserne som hadde lite kunnskap om baseball.<sup>261</sup> Woolfolks konklusjon er at et godt kunnskapsgrunnlag kan være viktigere enn gode leseferdigheter for å forstå og huske. En annen måte å forstå dette på, kan være å legge vekt elevenes ordforråd; elever som er interessert i baseball har rimeligvis et større ordforråd knyttet til sporten enn de uinteresserte elevene har. Det er et spørsmål om et godt kunnskapsgrunnlag og et godt ordforråd dekker det samme, eller om man kan ha et godt kunnskapsgrunnlag uten å ha et godt ordforråd knyttet til kunnskapsfeltet? At vi kan ha kunnskap om noe vi ikke har ord for, har bl.a. Polanyi peikt på, og i Tiller og Tiller sier båtbygger og filosof Gunnar Eldjarn at språket nesten blir uviktig i forhold til det som skal gjøres:

Når man vil bygge en båt, må den bygges. Den kan ikke bare vedtas bygget. Det er selve handlingen som er språket, det mest gyldige språket, fordi det er selve handlingen som materialiserer seg i gjenstanden, ikke ordene.<sup>262</sup>

I motsetning til i båtbygging spørres det i skolen ikke så mye om hva elevene kan (gjøre), som hva de kan verbalisere, og dette aktualiseres når elevenes kunnskap skal vurderes. Men i innlæringa kan vi også skille mellom å lære gjennom

---

<sup>260</sup> Polanyi, *The tacit dimension*.

<sup>261</sup> De fire gruppene besto av gode lesere med mye kunnskap om baseball, gode lesere med liten kunnskap om baseball, dårlige lesere med mye kunnskap om baseball, og dårlige lesere med lite kunnskap om baseball.

<sup>262</sup> Tiller og Tiller, *Den andre dagen*, 180.

andrehandserfaringer, ved ord, og å lære mens de andre sansene også er involvert, førstehandserfaringer.

### 3.5.1 Første- og andrehandserfaringer

Begrepsparet første- og andrehandserfaringer brukes av Høigård om ordbetydninger som læres enten gjennom direkte, sansemessig opplevelse med referentene (førstehandserfaring), eller gjennom andre ord, altså ved forklaringer, beskrivelser og definisjoner (andrehandserfaringer).<sup>263</sup> For barns språkutvikling og læring av ord og deres betydninger, sees det som viktig at de får mange førstehandserfaringer, som kombineres med at der også i omgivelsene finnes samtalepartnere, mennesker som navngir objekter og snakker om det barnet har gjort og opplevd.<sup>264</sup> Barnet lærer gjennom den sosiale situasjonen det befinner seg i, det Dewey beskriver som at barnet tar del i arbeidet i hjemmet.<sup>265</sup> Barnet som tar del i arbeidet, får nettopp slike førstehandserfaringer, og samtalen og diskusjonen barnet inngår i, sammen med voksne, vil kunne aktualisere, forklare og bruke begreper knyttet til denne førstehandserfaringen. Høigård holder fram førstehandserfaringene som bedre for å lære gode og stabile begreper, mens andrehandserfaringene gir mer grunne, diffuse og ustabile begreper.<sup>266</sup>

Forskjellen mellom første- og andrehandserfaringer i ord- og begrepsinnlæringa, handler om bruk av sansene. Når barnet lærer et begrep som f.eks. skog, så vil en førstehandserfaring være at barnet hører ordet «skog», og samtidig tar inn skogen med sansene sine; ser trærne, men tar også inn det som finnes i skogen med andre sanser. Dale formulerer barns ord- og begrepslæring slik:

---

<sup>263</sup> Høigård, *Barns språkutvikling*, 163.

<sup>264</sup> Ibid.

<sup>265</sup> Dewey, «Skolen og barnets liv», 32.

<sup>266</sup> Høigård, *Barns språkutvikling*, 163 og Høigård, «Det store språkspranget».

Elevene lærer å forstå begrepene i fagene ved å delta i menneskelige livsformer som for eksempel rekken av disse fenomenene tilhører og er en del av: helling, geometri, måling, statistikk, teknologi, design, mat, kropp, helse og arkitektur.<sup>267</sup>

Dale knytter begrepslæring til handling, og argumenterer for at ord, symboler, og setninger er forankret i handling: «Språket om tall og ernæring er forankret i handlinger med å telle – først med fingrer, så med kulerammer, så ved å å telle penger og ved å bruke penger til kjøp og bruke penger til kjøp og salg av for eksempel matvarer».<sup>268</sup>

Begrepet andrehandserfaring handler om å lære begrepet «skog» via andre ord (muntlig eller skriftlig tekst). Det som mangler, hvis man skal forstå hva en skog er uten å ha vært i en skog, kan sies å være materialiteten. For de som har vært i en skog, kan ordet framkalle sansefornemmelser som også består av lukt av kvaer, fuglekvitte, sollyss som treffer bakken noen steder mellom trærne, mose under føttene, og ruglete trestammer mot handflata.

Det er altså forskjell mellom at man sanser det man lærer om, som i eksemplet over med skogen (førstehandserfaring), og det å lære om noe annet enn det man sanser, som når man lærer om skogen sittende i klasserommet mens man lytter til lærerens forklaring av hva en skog er (andrehandserfaring). Kropp og språk henger sammen.

### 3.5.2 Lærings- og lesestrategier

Andrehandserfaringene handler bl.a. om å lære ord gjennom å lese tekster, og i den prosessen bruker leseren ulike lesestrategier. Lesestrategier kan sees på som én læringsstrategi, blant flere. Kunnskapsløftets generelle del forklarer læringsstrategier slik:

---

<sup>267</sup> Dale, *Fellesskolen, skolefaglig læring for alle*, 91.

<sup>268</sup> Ibid.

Læringsstrategiar er framgangsmåtar elevane bruker for å organisere si eiga læring. Dette er strategiar for å planleggje, gjennomføre og vurdere eige arbeid for å nå nasjonalt fastsette kompetansemål. Det inneber også refleksjon over nyvunnen kunnskap og bruk av den i nye situasjonar.<sup>269</sup>

I denne avhandlingen kunne de praktiske arbeidsformene beskrives som læringsstrategier som nettopp ikke er lesestrategier. Men i skolen er læringsstrategier likevel ofte ensbetydende med lesestrategier, det vil si at man i skolen først og fremst arbeider med de læringsstrategiene som er lesestrategier. Læring i skolen er i stor grad basert på læring gjennom tekst, en påstand som finner støtte i måten begrepet brukes på og eksempler som gis på læringsstrategier.<sup>270</sup> Disse læringsstrategiene kan omtales som lesestrategier.<sup>271</sup> Og denne læringa skjer gjennom det Dewey kaller å høre; enten lesing (altså via skriftspråket), eller foredraget (via det muntlige språket). Ordforrådet vil være av like sentral betydning i muntlig som i skriftlig formidling. Læringsstrategier dreier seg da i stor grad om å lese, mindre om å lytte, snakke, prøve ut noe, eller gjøre noe. Ettersom lesing, og læring gjennom lesing, er så sentralt i skolen, er kunnskap om hva lesing er, viktig i denne avhandlingen.

Den aller enkleste formelen for lesing er slik: *Lesing = avkodning x forståelse*.<sup>272</sup> X-en symboliserer at begge deler må beherskes før man sier at eleven kan lese. Denne enkleste leseformelen er tilstrekkelig i denne avhandlingens sammenheng, det viktige er at x forteller at avkodning ikke er nok for at vi skal kunne si at eleven kan lese. I hverdagspråket sier man gjerne at barnet har lært å lese når det kan avkode.

---

<sup>269</sup> Utdanningsdirektoratet. «Prinsipper for opplæringen», 3.

<sup>270</sup> I et vedlegg til veiledning i engelsk, kalt *Læringsstrategier*, defineres først læringsstrategier som fremgangsmåter for å organisere læring, for deretter, som første overskrift bruke ordet «lesestrategier». Eksempelene som *den strategiske leser, tankekart, venndiagram, VØL-skjema o.l.* er knyttet til lesestrategier, sjøl om skriving også er involvert i dette læringsarbeidet. Det er dessuten i all hovedsak litteratur om lesestrategier som finnes på lista i dokumentet.

<sup>271</sup> Utdanningsdirektoratet. «Læringsstrategier og tilpasset opplæring».

<sup>272</sup> «Teoretisk kan «*Leseforståelse*» i henhold til den mye siterte leseformelen, «the simple view of reading», forklares som produktet av ferdigheter i *Avkodning* av ord (ordavkodning), dvs. evnen til å lese isolerte ord, og *Forståelse* av talte ord og ytringer (lytteforståelse) ( $L = AxF$ ) (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990).» i Hagtvet et al., «Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter», upaginert.

Seksåringen som leser (avkoder) butikkskilt eller reklamelogoer er ikke nødvendigvis opptatt av innhold og betydning (*Esso, Xerox, Tollpost Globe*), og det er ikke sikkert tilhørerne heller bryr seg om hvorvidt barnet vet hva *Xerox* betyr, eller hva slags virksomhet som foregår der. Men i leseopplæringa sier man ikke at barnet kan lese hvis det ikke kan forstå noe av det som leses. At avkoding er en forutsetning for lesing, er mer selvsagt. Det er i hverdagspråket kanskje ikke like selvsagt at forståelse også er en forutsetning for lesing.

Løvland har brukt metaforen «å lese med pinsett» (eller «svarjakt») om den typen lesing som kan brukes for å svare på oppgavene om pludrekulene over. Hun ser på det som én av fire ulike typer teksthendinger (literacyhendinger), og sier at lesemåten det legges opp til under svarjakta er forskjellig fra lesemåter der elevene skal utvikle lesestrategier<sup>273</sup>:

Skilnaden ligg særleg i at elevane i liten grad fortolkar teksten som heilskap, men heller komprimerer og reduserer innhaldet. Ein jaktar på svar som vil bli godkjent, ikkje på heilskapleg forståing. Lesemåten kan også karakteriserast som pinsettlesing, ein metafor som viser den presise jakta etter ord og formuleringar som kan plukkast ut av ein heilskap.<sup>274</sup>

Å besvare spørsmålene til teksten om pludrekulene riktig, krever ingen helhetlig forståelse. Men sjøl om man har lest teksten og svart riktig på alle spørsmålene, er den vanskelig å gjengi når den er lagt bort, nettopp fordi den er uforståelig. Det er vanskelig å huske tekster, ord og innhold man ikke forstår, men det er mulig å svare riktig på denne typen oppgaver når man har teksten foran seg.

Stephen Krashen utviklet på 1970- og 80-tallet en hypotese, «input-hypotesen», for hvordan fremmedspråks- (eller andrespråks-) læring foregår. Kort forklart går hypotesen ut på at elevens språkutvikling blir bedre når han får en språklig input som

---

<sup>273</sup> Løvland, *På jakt etter svar og forståing*, 32, 33.

<sup>274</sup> *Ibid.*,33.

ligger litt over elevens språkkompetanse, altså når de fleste ordene er forståelige. Krashen bruker betegnelsen « $i + 1$ », der « $i$ » står for det eleven allerede kan (interlanguage) og « $1$ » representerer det neste nivået:

The Input Hypothesis: Innlæringen kan bare tilegne seg et språk gjennom prosessering av forståelig eller meningsfullt innhold. Innputt er forståelig og meningsfull opp til et punkt som ligger like over språkinnlæringens nåværende nivå ( $i+1$ )<sup>275</sup>

Denne hypotesen kan også brukes for morsmålelever. Er alle ordene forståelige, kan eleven forstå teksten, men ikke lære noen nye ord eller begreper. Men dersom det er for mange uforståelige ord blir hele teksten uforståelig og vanskelig å huske (jf. pludrekule-teksten).

Elevenes ordforråd kan være forklaringa på at noen ungdommer forstår en fagtekst og lærer seg de nye begrepene, mens andre ikke har noe utbytte av samme tekst. For disse siste elevene vil forsøket på å lære seg nye ord ved å lese fagtekster, være vanskeligere.

Den intenderte læringa i norskfaget består i stor grad av læring gjennom ord: Elevene lærer nye ord og begreper gjennom andrehandserfaringer (via tekst). Evaluering skjer også gjennom verbalspråket, læreren forsøker å kartlegge elevens kunnskap ved å be dem forklare, eller svare på spørsmål, skriftlig og muntlig. Å kunne svare riktig på spørsmål knyttet til tekst, krever ikke nødvendigvis en forståelse av teksten – som i teksten om pludrekulene. Men å huske en tekst man ikke har forstått ordene i er vanskelig, som også teksten om pludrekulene er et eksempel på.

---

<sup>275</sup> Haukås, «Om å vurdere kvaliteten på andrespråksteorier», 5.

### 3.6 Virkelighet, språk og hukommelse

Far: Kan du gi meg den grønne boka som ligger på skrivebordet?

Datter: Denne?

Far: Nei, den andre.

Datter: Den turkise, mener du?<sup>276</sup>

Turkis og oransje var eksempler på fargeord min far ikke brukte. Jeg er nokså sikker på at vi så de samme fargene, vi var enige om at de var ulike. Men jeg hadde sortert den fysiske virkeligheten hva angår farger, på en annen måte enn ham, gjennom å bruke flere ord. Min virkelighet var konstituert gjennom språket, som min fars annerledes ordforråd konstituerte en annen virkelighet, til tross for at fargene (sanseinntrykket) var det samme. Betyr det at jeg persiperte fargene på en annen måte enn min far, basert på samme sanseinntrykk? Og var vår kunnskap om ulike farger lik?

Virkeligheten representert ved regnbuen, inneholder et kontinuum av farger der vi kan finne det rødeste i det røde og det guleste i det gule, mens det punktet i regnbuens kontinuum der det røde blir gult, eller eventuelt oransje, ikke er like lett å identifisere. Regnbuen er den samme, men hvor mange fargeord man bruker for å dele den inn, er en annen sak. Dette kan være forskjellig fra språk til språk, og som i eksemplet med min far og meg, det kan være forskjellig innafor ett og samme språk. Et eksperiment gjort av Rosch Heider (1972) viste hvor forskjellig mennesker fra ulike språksamfunn husket hvilke farger de hadde vært presentert for. Eksperimentet dreide seg om hvordan ulike språk, eller kulturer, kategoriserte farger og objekter.<sup>277</sup> Etter at 20 amerikanske informanter hadde identifisert de fokale fargene (de beste eksemplene) på åtte farger (rød, gul, grønn, blå, rosa, brun, oransje og lilla), gjorde hun et hukommelseseksperiment. Personene ble vist en farge i noen sekunder og etterpå bedt om å finne den fargen på et fargekart. De fokale fargene ga flere riktige svar enn de ikke-fokale. Det interessante funnet i denne avhandlingens kontekst, er at

---

<sup>276</sup> Selvopplevd, fortalt etter hukommelsen.

<sup>277</sup> Gjengitt etter Tetzchner et al. *Barns språk*, 171.

språkbrukere fra ulike språksamfunn skilte seg fra hverandre. I den ene gruppa, som besto av amerikanere som hadde mange ord for farger, gjenkjente (husket) informantene flere farger enn en annen gruppe fra Ny-Guinea, der språket bare hadde to ord for farger. Det kan altså se ut til at det er lettere å huske, kjenne igjen noe, når man også har et ord for det. Det som sanses, lysbølgene som treffer øyet, må man kunne anta er det samme, men noe er forskjellig når det gjelder persepsjon, og det er her tett knyttet til språket.

I eksemplet der de dårlige leserne med mest kunnskap om baseball husket og forsto mer enn gode leser med dårlig basebalkunnskap, konkluderte Woolfolk med at det viser hvor viktig tidligere kunnskap er. Og jeg har stilt spørsmålet om det ikke også er et relevant poeng at ordforrådet (baseball-ordforrådet) er større hos den gruppa med den beste kunnskapen. I Rosch Heiders fargeeksperiment er det tydeligere. Når folk fra Ny-Guinea husker færre farger enn folk fra USA, er det vanskelig å forklare det med at amerikanere har sett flere farger, eller at amerikanere har mer kunnskap om farger. Derimot er har amerikanerne flere ord for å dele inn fargeskalaen i.

Dersom det er sånn, at vi lettere gjenkjenner og husker det vi har ord og begreper for, så vil det kunne forklare den såkalte *Matteus-effekten*; førskolebarn med et godt ordforråd gjør det seinere bedre på ungdomsskolen enn førskolebarn med dårlige ordforråd. Det dreier seg ikke bare om at det er lettere å lese tekster for elever med det beste ordforrådet, men det kan dessuten være lettere å huske. Hukommelse er sentralt når elever skal formulere (verbalisere) det de har forstått. Dale presiserer at evnen til hukommelse ikke er et eksklusivt fenomen for bare noen elever. Hukommelse er et allmenmenneskelig fenomen som innebærer at barnet kan rekonstruere elementer fra tidligere situasjoner og knytte dem til det nåværende visuelle feltet.<sup>278</sup> Det kan altså se ut til at det allmenmenneskelige fenomenet hukommelse er avhengig

---

<sup>278</sup> Dale, *Fellesskolen; skolefaglig læring for alle*, 104.



av et litt mindre allmennmenneskelig fenomen som et godt ordforråd. Også Horsdal understreker sammenhengen mellom språktilegnelse og hukommelse:

Sprogtilegnelse spiller en [sic] avgjørende rolle, fordi det gjør det mulig at skape associationer mellom setninger og kroppslig erindrede sekvenser. Med sproget får vi større muligheter for at genkalde det ikke nærværende.<sup>279</sup>

Man kan si at elever som har mange ord, og mange ulike førstehands erfaringer fra før, har gode sjanser for å lære gjennom andrehandserfaringer. De elevene som har færre førstehands erfaringer som er satt ord på, har en lengre vei å gå, som det nevnte hukommelseksperimentet til Rosch Heider antyder.

### 3.7 Oppsummering kap. 3

Med utgangspunkt i bl.a. Dewey og Enerstvedt tar jeg utgangspunkt i at mennesket lærer med hele kroppen; vi involverer sansene våre når vi lærer, og dette er utgangspunktet for at opplevelsen gjør noe med oss, eller at vi abstraherer. Dette er konteksten for f.eks. mesterlære og situert læring. I denne lærings situasjonen inngår begreper som materialitet, og førstehands erfaringer, og noe av denne læringa vil inngå i den tause kunnskapen, mens andre deler vil være verbal. Sjøl om vi lærer med hele kroppen, legges det i norskfaget i skolen størst vekt på læring gjennom språket. Det dreier seg i stor grad seg om å lære gjennom tekst, der sansene ikke er involvert på samme måte som ved førstehands erfaringer. Elevene sanser noe annet enn det de lærer om når de lærer f.eks. en grammatisk kategori; sansene deres tar inn lukta i klasserommet, lærerens stemme, bevegelsen hos eleven foran seg. En grammatisk kategori kan åpenbart ikke sanses på samme måte som en skog kan, men systemet som ligger under for klassifikasjon av planter, er heller ikke sansbart. Når vi planlegger læring er et spørsmål om hvordan vi mennesker lærer, knyttet til både hva som skal læres, og hvem som skal lære. I skolen, og i norskfaget, er ordforrådet svært viktig. Kunnskapen formidles verbalt, den mottas som andrehandserfaringer.

---

<sup>279</sup> Horsdal, *At lære, at huske, at være*, 203.

Læringsaktiviteter kan beskrives både normativt og deskriptivt. Det er ikke bare metodiske problemstillinger som er viktige, men også etiske. I en normativ sammenheng kan man si at det er et mål at elever får kunnskap som setter dem i stand til å reflektere, vurdere og argumentere.

De praktiske arbeidsformene som alle fag skal bruke på ungdomstrinnet, inngår i denne sammenheng; både i den beskrivelsen av hvordan vi lærer, og etiske vurderinger av den læring skolen legger opp til. Noen av de spørsmålene som kan vurderes, er f.eks. om *praktiske arbeidsformer* kan avhjelpe situasjonen for de elevene med det dårligste ordforrådet, om de utvikler elevenes evne til refleksjon, om de også bidrar til faglig utvikling for elever med godt ordforråd og gode skolerestater, om elevenes læring i forbindelse med bruk av *praktiske arbeidsformer* lar seg vurdere, og om hvorvidt skolen/læreren har tid til praktiske arbeidsformer. Disse spørsmålene relaterer seg til problemstillinga som spør hvordan *praktiske arbeidsformer* brukes og forstås i norskfaglig sammenheng.

## 4. Metode

Metodene som brukes i avhandlingen blir presentert og diskutert i dette kapitlet. Det metodiske arbeidet kan deles i tre ulike deler: Den første dreier seg om planlegging av prosjektet, designet, om hvilke valg som tas og hva som er begrunnelsen for disse valgene, den andre delen handler om beslutninger som tas underveis og begrunnelsen for disse, og den tredje delen dreier seg om hvordan det innsamlede materialet analyseres, og hvordan det tolkes. Mot slutten av kapitlet gir jeg et eksempel på hvordan analysearbeidet har foregått.

### 4.1 Tekstanalyse av observasjon, intervju og dokumenter

Som sagt i kapittel 1, kan denne avhandlingens design kalles både beskrivende og utforskende.<sup>280</sup> Den tar sikte på å utforske (og kartlegge) hvordan praktiske arbeidsformer forstås i skolen, både det som blir verbalisert skriftlig og muntlig om praktiske arbeidsformer, og det som kan kalles praksis; altså det som blir gjort. Men for å utforske, må feltet beskrives.

Forskningsmaterialet i studien består som tidligere nevnt, både av tekster (dokumenter) som allerede finnes, og tekster som skapes gjennom innsamling med bakgrunn i denne studiens problemstilling. En kvalitativ tilnærming, der (historiske) dokumenter, intervju og observasjon – og analyse av disse – inngår, ser jeg som hensiktsmessig.<sup>281</sup> Observasjonene blir skriftliggjort, intervjuene transkriberte, og blir deretter analysert som skriftlig tekst. Dessuten blir noen politiske tekster og noen forskningsrapporter som er bestilt av departement eller direktorat, samt noen avisartikler, analysert.

---

<sup>280</sup> Eller deskriptiv og eksplorativ studie.

<sup>281</sup> Med (historiske) dokumenter mener jeg tekster som allerede finnes, og som ikke er skapt i forbindelse med denne avhandlingen, jf. Fuglseth, «Kjeldegransking», 232.

Sjøøl om avhandlingen inngår i *studier av profesjonspraksis*, dreier den seg ikke bare om læreren. Det er elevene som skal oppleve ungdomsskolen som mer praktisk.<sup>282</sup> Lærerne har hovedansvaret for å planlegge læringsarbeidet og gjennomføre eventuelle forandringer i klasserommet, og skolelederne er også involvert i dette arbeidet. Alle disse gruppene erfaringer vil kunne kaste lys over hvordan etterutdanningen og de praktiske arbeidsformene blir tatt i mot, forstått og gjennomført. Disse tre ulike gruppene kan oppleve skolen og den skolebaserte kompetanseutviklinga fra ulike ståsted, og til sammen kan de i beste fall gi et mangefasettert bilde.<sup>283</sup> Dokumentene som trekkes inn, kan bidra til å gi et grunnlag for å sette opplevelser og erfaringer inn i en sammenheng.

#### 4.1.1 Intervju og observasjon

Etter å ha bestemt meg for å intervju og observere, valgte jeg å observere i klasserommet til de lærerne som var positive til å delta, i stedet for å avgrense forespørselen til å gjelde bare norsklærere. To hensyn har spilt en rolle for denne avgjørelsen; det ene er at jeg (som Platon kanskje ville sagt det) ikke helt vet hva jeg ser etter, og derfor ønsker å være som et kamera med vidvinkel; å se så mye som mulig. Det andre er av mer prosaisk karakter; jeg antok ikke at jeg var i en situasjon der jeg kunne velge og vrake blant informanter, og var takknemlig for de jeg fikk. Informanter som aksepterer å bli observert, kan ha noe til felles, som f.eks. at de er trygge, gode lærere med et godt forhold til klassen sin, så det er mulig flere observasjoner og intervjuer kunne gitt et enda rikere materiale.

Skolene jeg har tatt kontakt med, er valgt ut fra ulike kriterier. I ett tilfelle ba jeg en utviklingsveileder om hjelp til å finne skoler hun oppfattet som gode, mens i et annet tilfelle lette jeg etter skoler som var forholdsvis enkle for meg å reise til. I et tredje

---

<sup>282</sup> Elevene skal dessuten oppleve at skolen blir mer variert, relevant, motiverende og utfordrende, i følge Ungdomstrinnmeldinga, men disse målene blir ikke utforsket på samme måte som det praktiske i denne avhandlingen.

<sup>283</sup> Skogen, «Caseforskning», 82.

tilfelle ba jeg om å få observere i en skole som jeg oppfattet som atypisk og annerledes. Ingen av de jeg har observert eller intervjuet, var kjent for meg fra før, og jeg har heller ikke arbeidd ved noen av skolene.

Skolene (rektor) ble kontaktet på mail, og i noen tilfeller pr. telefon etterpå. Noen skoler avsto henvendelsen, og ønsket ikke å delta. Der responsen var positiv, formidlet rektor kontakt med aktuelle lærere etter å ha fått brev fra meg. Lærere, elever og foreldre har fått egne informasjonsskriv via skolen, og alle har gitt skriftlig samtykke til intervju med lydopptak, og elevene måtte dessuten ha med samtykke fra foreldrene (jf. vedlegg 5 og 6). Undersøkelsen er også meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD), Personvernombudet for forskning (jf. vedlegg 12).

Noen skoler kan dermed sies å være strategisk valgt (god og atypisk), mens andre er mer tilfeldig valgt (lett å reise til). Hvordan lærere og elever er plukket ut, har jeg ikke hatt innvirkning på; rektor eller inspektør har henvendt seg til noen lærere som har sagt ja, og læreren har henvendt seg til elever som har sagt ja. Den informasjonen som ble gitt av meg, var at jeg er spesielt (men ikke eksklusivt) interessert i norsklærere, og at undersøkelsen min tok utgangspunkt i ungdomstrinnsmeldinga og skolebasert kompetanseutvikling.

Observasjonene og intervjuene har strukket seg over en periode på seks semestre, fra våren 2015 til og med høsten 2017. Sjøl om utvalget er lite, representerer informantene et geografisk mangfold. Elevene, lærerne og skolelederne bor i tre kommuner i to ulike fylker, og kommer fra fire ulike skoler. Tre av skolene ligger i en by, den fjerde utenfor et byområde. Èn skole er privat, de andre tre er offentlige. Jeg har analysert intervjuene av fire norsklærere, ti elever og tre skoleledere (to rektorer og én inspektør). Jeg har observert i de klassene de intervjuede elevene gikk i, også når de har hatt andre lærere enn de jeg har snakket med, og jeg har observert i klasser der det likevel ikke ble noen elev- eller lærerintervjuer. Observasjonene har foregått i seks

fag; norsk, engelsk, krle<sup>284</sup>, samfunnsfag, matematikk og musikk, samt i noen timer som har vært viet mer generell informasjon. Jeg har vært observatør i 17 norsktimer, mens observasjoner i de andre fagene utgjør 24 skoletimer. For oversiktens skyld samles disse opplysningene i følgende skjema:

Figur 4 Oversikt over observasjon og intervju

Tidsperiode:	Vår 2015 – høst 2017
Antall fylker:	2
Antall kommuner:	3
Antall skoler:	4
Antall intervjuede elever:	10
Antall intervjuede norsklærere:	4
Antall intervjuede ledere:	3
Antall observerte norsktimer:	17
Antall observerte timer i andre fag:	24

Elevintervjuene har en lengde på 20 – 35 minutter. Elevene var 15 eller 14 år på intervjutidspunktet, og gikk i niende eller tiende klasse. Selve intervjuet ble gjort i skoletida, og på skolen.

Lærer- og lederintervjuene er lengre, hvert intervju varte omtrent én time. Alle lederintervjuene og tre av lærerintervjuene er gjort på skolen, det fjerde på en kafé. Av alle intervjuene ble det gjort lydopptak som seinere er transkribert. Ett intervju er transkribert av meg, de resterende er transkribert av en innleid konsulent, men er lyttet gjennom (og korrigert, hvis nødvendig) av meg i etterkant.

De ti elevene jeg har snakket med, utgjør på ingen måte et representativt utvalg. De ti individene har noen fellestrekk; de er på skolen, de har mottatt, lest og signert informasjonsskrivet, de er villige til å snakke med meg, de får lov hjemme, og på intervjutidspunktet er de 14 eller 15 år. Blant de ti elevene fins det seks gutter og fire jenter, det finnes to elever med et annet morsmål enn norsk, og det finnes to elever som tidligere har hatt svært høyt fravær. Styrken ved utvalget er at ulike grupper er

---

<sup>284</sup> Krle er forkortelse for kristendom, religion, livssyn og etikk.

representert, dvs. det er en viss spredning når det gjelder geografi, kjønn, etnisitet og skolefravær, på den måten forebygges at det bare er erfaringer fra én homogen gruppe som løftes fram. Det er en svakhet ved utvalget at skoler på landet har fått få stemmer, f.eks. er det ingen av jentene eller lærerne som kommer fra en skole på landet. Dessuten er det en svakhet at elever som unngår skolen, ikke deltar.

#### 4.1.1.1 Observasjon

Jeg valgte observasjon fordi det gir en felles opplevelse (når man har vært tilstede i samme rom på samme tid og kjenner til den samme situasjonen), der samtalepartnerne etterpå i intervjuet, kan presentere sin forståelse av situasjonen, og eventuelle forskjeller kan drøftes og utforskes.

Min observatørrolle kan beskrives som det Sommerseth kaller «beskjeden gjest», en observatør som har en vag identitet, eller en som inntar en avventende rolle.<sup>285</sup> Jeg har ikke ønsket å være deltakende observatør, jeg ser en åpenbar mulighet for å «go native», altså identifisere meg med informanten og miste observasjonsperspektivet, og ikke klare å opprettholde den distansen som er nødvendig.<sup>286</sup> Men dette valget henger også sammen med måten jeg antok jeg kunne oppfattes på. Jeg ville unngå å bli oppfattet som lærer i intervjuene av elevene, fordi vi lærere ofte stiller spørsmål som vi sjøl vet svaret på, for deretter å evaluere elevens svar. I en slik situasjon kan eleven bli opptatt av å svare riktig, altså finne det samme svaret som læreren har. Intervjuet hadde ikke en slik karakter, tvert imot var hensikten å forsøke å få elevenes oppfatninger, tanker og syn på de aktuelle emnene. Å bli oppfattet som lærer kunne gjøre denne prosessen vanskeligere.

Jeg tok i bruk ulike observasjonsmetoder; *loggbok*, *løpende protokoll* og *dagbok*, for å vurdere om jeg ved å notere observasjonene på ulike måter fikk fram ulike

---

<sup>285</sup> Sommerseth, «Observasjon av samspill», 20.

<sup>286</sup> Ibid., 19.

perspektiver. *Dagbok* skrives i etterkant og kan inneholde både fortellinger eller beskrivelser av det som skjedde, samt kommentarer eller refleksjoner. *Loggen* skrives samtidig eller etterpå, og består av oppramsing av hendelser. Slike observasjonsskjema prøvde jeg ut, inspirert av Kvernmo m.fl.<sup>287</sup>

Figur 5 Eksempel på observasjonsskjema

		<b>Loggbok</b>
Dato:	Klassetrinn:	Kjønn:
Navn, hvis kjent, eller beskrivelse av eleven:	Beskrivelse av situasjon eller hendelse:	

*Løpende protokoll* skrives under observasjonen, og passer godt når man f.eks. bare observerer én person, eller veldig få. Her er det mulig å både notere det som skjer – altså det samme som i en logg – men også hvordan det tolkes:

Figur 6 Eksempel på observasjonsskjema

### LØPENDE PROTOKOLL

Observasjonsdato:                      Beskrivelse av eleven:                      Elevens alder:

Situasjon:

Beskrivelse	Tolkning

Før observasjonen bestemte jeg hva og hvem jeg skulle observere, for å sikre at jeg ikke bare observerte det mest påfallende (som uventede bevegelser eller høylytte mennesker), for å forebygge at elevenes personlighet eller utseende påvirket utvelgelsen. Elevene ble plukket ut på forhånd, før jeg møtte klassen, ut fra deres plass i rommet (f.eks. eleven på tredje pult ved vindusrekka). Det var enklest å observere elever som satt nært meg, dvs. bak i klasserommet, bl.a. fordi jeg ofte både så og hørte

<sup>287</sup> Kvernmo et al., «Observasjonsmetode», NDLAs hjemmeside.



dem. For elever som satt foran i klassen, ble observasjonene i større grad avhengig av det jeg kunne se, og observasjonene ble preget av elevenes handlinger. Likevel ønsket jeg denne spredninga.

Noen av klassene er besøkt mer enn andre, observasjonene fordeler seg mellom bare én time i én klasse, til på det meste tolv timer (av de totalt 41 observasjonstimer) i samme klasse. Jeg har ikke valgt ut spesielle timer, men kommet når det passet læreren, og når jeg sjøl har hatt tid. Innsamlingen har vært betinget av en del reising og observasjonene har derfor blitt bolklagt.

Jeg har plassert meg bakerst i klasserommet, forsøkt å være «beskjeden gjest», som nevnt over. Men elevene har til en viss grad – og særlig i starten – henvendt seg til meg. Jeg har forsøkt å verken være avvisende eller inviterende til kontakt. Når elevene har tatt kontakt med meg, har jeg gått inn for å opptre alminnelig høflig, men (med et par unntak) ikke fulgt opp elevenes henvendelser ved å gå i dialog med dem. Styrken ved dette er at det kan bidra til å opprettholde den distansen jeg har sett som gunstig, mens nettopp den samme distansen kanskje kan stå i veien for at eleven deler tanker med meg.

Etter å ha prøvd både *logg* og *løpende protokoll*, utviklet jeg et tredelt skjema for observasjonene som jeg syntes fungerte godt, slik (jf. vedlegg 1):

Figur 7 Tredelt observasjonsskjema

Hva gjør læreren	Hva gjør eleven/ klassen	Mine refleksjoner, kommentarer, tolkninger o.l.
Stiller spm. <i>Hva slags tekster skriver Karpe Diem? Hvor er de fra?</i> Skriver <i>metafor og sammenlikning</i> på tavla. Inviterer elevene til å gi/lage metaforer og sammenlikninger (drømmedama, drømmemann)	Svarer. En og annen. De andre er stille.  Svarer, småfniser	Dialog. Lærerstyrt. IRE  Drømmedama er pinlig.

På denne måten kunne jeg skille det jeg observerte av handlinger i klasserommet, fra mine egne tolkninger eller reaksjoner på disse, samtidig som jeg fikk skilt ut lærerens aktivitet i skjema. Noen ganger var én eller flere elever i søkelyset i observasjonen, andre ganger først og fremst læreren og kommunikasjonen med klassen. Ofte har jeg også oppsummert timen etterpå, og da fått skrevet ned det som gjorde størst inntrykk på meg, eller spørsmål, meninger og synspunkt det ikke var tid til å skrive i selve timen. Svakheten med å skrive ned i ettertid er at minnene fort falmer, og at det som huskes best er min oppfatning eller forståelse av situasjonen. Styrken ved å skrive den umiddelbart etterpå, er at minnet tross alt fortsatt er forholdsvis detaljert.

Etter å ha gjort observasjoner i flere fag, valgte jeg å avgrense studien til norskfaget. Det er norskfaget jeg har kunnskap og erfaring fra, og det er i de timene jeg vurderer meg sjøl som en kompetent observatør, i tråd med Meløe:

Meløe (1989:53) argumenter for at den dyktige observatør av en fiskers arbeid er en annen fisker: "We are poor observers of whatever activities we are not ourselves familiar with as agents. ....Where we are poor observers, we are also poor agents."<sup>288</sup>

Å observere noe man er kjent med, har den svakheten at man ser situasjonen gjennom nettopp de brillene, med de forventningene, forforståelsen, kunnskap gir, og at man kan bli blind for andre observasjoner.

Under gjengir jeg èn av de øktene jeg observerte, teksten er skrevet sammenhengende med utgangspunkt i notatene, både for å gi et eksempel på hva slags tekst jeg seinere har analysert, og fordi akkurat denne timen blir kommentert i andre sammenhenger i denne avhandlingen. Observasjonen er fra en tiendeklasse på en relativt stor byskole. Skolen har en relativt stor andel flerspråklige elever, noe som også avspeiles i denne klassen.<sup>289</sup> Men de fleste elevene høres ut som den enspråklige lokalbefolkninga

---

<sup>288</sup> Sommerseth, «Observasjon av samspill», 17.

<sup>289</sup> 80% er et omtrentlig tall gitt muntlig av ansatte på skolen.

forøvrig når de snakker. Klassen leste Alexander Kiellands novelle «Karen» i forrige norsktime jeg var i.

*Observasjon. Norsktime, 23. okt. Kl. 10.05, lærer Ruth.*

Det er Karen i dag også. «Du skal kjenne innholdet i novellen «Karen» av Alexander Kielland», har læreren skrevet med sirlig skrift på tavla. Så skriver hun noen årstall og noen navn: 1875 Kristine, 1901 Johanne Marie osv., flere navn og årstall. Hun skriver mens klassen kommer inn. *Kan vi ikke lese den en gang til?* sier ei jente. *Det er det vi skal*, svarer læreren. Elevene prater med hverandre mens de finner plassene sine. Om årslønn bl.a. *Du tjener 375 tusen i året og så øker det... Som lærling...* sier én. Klassen faller gradvis til ro. Læreren snakker rolig og tydelig til klassen: *Boka du må ha foran deg, er den blå, Kontekst, og den røde skriveboka. De to må være foran deg på pulten. Og noe du kan skrive med.*

Opprop. Det er 18 elever til stede. Hun som var syk i går og gikk hjem, er her i dag. Læreren sier at det er hyggelig å se henne tilbake på skolen i dag. Ruth sier noe om mål for timen, at de skal lese novella på nytt, for ikke alle var her i går. Så begynner hun å fortelle:

Novella er skrevet for over 100 år siden. Det er lenge siden. Men noen i Ruths familie levde jo da. Hun har tatt med noe sølv, sølvplett, fattigmannssølv, og det er en konfirmasjonsgave som ble gitt til ei jente på femten i 1875, sju år før novella ble skrevet. Kristine fra Øverbygd fikk den lille nåla eller brosjen i gave til konfirmasjonen. Ruth forteller om Kristine; hun ble mor til 8, hun fikk bl.a. tvillinger som døde, og satt igjen med seks levende barn, hun ble så enke osv. Datter Johanne Marie ble konfirmert i 1901 og fikk samme brosjen i konfirmasjonsgave, og Ruth forteller om henne også; hun fikk huspost hos en som jobbet som kammerherretjener. Og så forteller hun videre om alle de jentene som har fått denne brosjen i konfirmasjonsgave, den siste er hennes egen datter som var konfirmert i fjor. Kristine, som fikk den først i 1875, var hennes

egen tippoldemor. Det levde folk her i området da Kielland skrev novella, sier Ruth. (Var det deg! Jeg trodde du snakka om novella, sier en lyslugg. Klassen ler.)

Tilbake til novella. På landet, i Danmark, Ruth ber dem legge merke til hvordan postføreren blir beskrevet, [osv...]

Min kommentar: Elevene er ivrige. Jeg synes de har lest mye mellom linjene, forstått mye. De studerer også Ruths brosjé, snakker om de jentene de har hørt om, om samfunnet i gamle dager. Jeg hører noen elever diskutere hva det vil si å ha en *huspost*, og hva er egentlig en *kammerherretjener*?

#### 4.1.1.2 Intervju

Intervju er valgt fordi samtalen kan avdekke informantenes forståelse av, og tanker om, praktiske arbeidsformer, og hvordan de beskriver og oppfatter den konteksten de praktiske arbeidsformene skal brukes i, hverdagen på skolen. Intervjuteksten er en tekst skapt av både den som intervjuer og den som blir intervjuet, de to partene deler en forståelse av situasjonen.<sup>290</sup>

Målet med intervjuene er å kartlegge et sammensatt terreng så detaljert som mulig, med de begrensninger et lite utvalg gir. I en samtale kan aktørene utdype og forklare. Jeg har valgt semistrukturerte intervju bl.a. fordi jeg ikke trenger at alle svarer på nøyaktig de samme spørsmålene, og fordi jeg ser det som en fordel at intervjuet er åpent for at aktørene kan sette på dagsorden tema de opplever som viktige, samtidig som intervjuguiden gir en retning. Målet var å lytte til det aktørene snakker om, få deres beskrivelser med deres egne ord. Men det var likevel bestemte tema jeg også ønsket å få deres innspill på, og utarbeidet derfor fire intervjuguides, en for hver gruppe (jf. vedlegg 2, 3, 4), og én for samtalen med tidligere kunnskapsminister Kristin

---

<sup>290</sup> Lindseth og Norberg, «A phenomenological hermeneutical method», 147.

Halvorsen (jf. vedlegg 13). Intervjuguidene tar utgangspunkt i at intervjuene skulle være semi-strukturerte.

Jeg forsøkte å invitere til høyttenking rundt de praktiske arbeidsformene, fordi jeg hadde en antakelse om at begrepet kanskje ikke er så enkelt å definere eller forklare. Den åpne inngangen i intervjuene der aktørene forteller om hvordan det er å være på skolen, gir dem anledning til å sette dagsorden og fortelle om noe som er viktig for dem. Min oppgave ble å relatere det til mitt forskningsspørsmål, eller vurdere om det var relevant for mitt prosjekt.

Intervjuspørsmålet der skolens aktører blir invitert til å fortelle om sin hverdag i skolen, er åpent av flere grunner. Som Gallagher og Francesconi forklarer, er håpet at et åpent spørsmål skal resultere i at informantene snakker om det som er viktig for dem.<sup>291</sup> Myndighetene har bestemt at ungdomsskolen skal endres, og de har sagt noe om på hvilken måte den skal endres. Det ligger i det både uttalt og underforstått hva myndighetene mener er den største utfordringa i ungdomsskolen, som f.eks. dette sitatet: «det må iverksettes tiltak på ungdomstrinnet som øker elevenes engasjement og interesse for å lære».<sup>292</sup> Elevenes interesse for å lære er altså ikke stor nok. Lærere og rektorer forholder seg til styringsdokumentene ut fra den hverdagen de befinner seg i, de forstår, tolker og forholder seg til (eller ikke) stortingsvedtakene ut fra den erfaringen de har. Et åpent spørsmål kan gi deres beskrivelse av det de opplever som utfordrende, og med det en kontekst rundt resepsjon av styringsdokumentene. Rektorenes og lærernes beskrivelser av utfordringene i hverdagen gir et bilde på den resonansbunnen som finnes, og som de politiske styringsdokumentene treffer. Læreren eller rektoren eksisterer i sin livsverden og de tekstene som formidler det endringsønsket som Stortinget har vedtatt, blir tolket inn i denne livsverdenen.

---

<sup>291</sup> Gallagher og Francesconi, «Teaching Phenomenology to Qualitative Researchers», 3.

<sup>292</sup> Kunnskapsdepartementet, «Ungdomstrinnsmeldinga» (2011), 20.

I tillegg har altså jeg, som er initiativtaker til samtalen, også noen oppfatninger av hva som er utfordringer i ungdomsskolen. I og med at aktørene blir invitert til å fortelle fra sin hverdag, gir det dem muligheter til å sette søkelyset på andre tema enn det politikerne, eller jeg, løfter fram.

Jeg har bestrebet meg på å unngå å påvirke informantene til å gi meg svar som bekrefter min for forståelse, meninger og virkelighetsoppfatning ved å stille åpne spørsmål, stille oppfølgingsspørsmål til det de snakker om, og prøvd å unngå å gi uttrykk for å være mer fornøyd med noen svar enn med andre. Samtidig ønsker jeg at intervjuet skal være en samtale som kan ta ulike vendinger, der både intervjuer og informant kan sette nye tema på dagsorden. Det er ikke da alltid like naturlig, eller lett, å holde tilbake positive eller negative reaksjoner på det samtalen dreier seg om; kroppspråk, mimikk, stemmeleie o.l. avslører en del, sjøl om man kan la være å formulere en reaksjon i ord. Denne intervjurollen kan kanskje sees på som en parallell til Kvales intervjuer-metafor den «reisende».<sup>293</sup> Den reisende streifer omkring, mer eller mindre målrettet, og konverserer med lokalbefolkninga, og etterpå rekonstruerer han historier han kan fortelle. Disse bearbeidde fortellingene framstår som overbevisende og gyldiggjøres gjennom den virkningen de har på tilhørerne. Reisen kan føre til mer enn ny kunnskap – det kan også skje en forandring med den reisende. Denne reisemetaforen bringer intervjuet nærmere de humanistiske fag.<sup>294</sup>

Underveis var det noe dialog mellom læreren og meg om elevutvalget. Noen lærere har (uoppfordret) sagt at de antar jeg helst vil ha noen elever som kan formulere seg, som liker å snakke, som er lett å snakke med. Jeg har ikke hatt noen innvendinger mot det. Men etter å ha intervjuet de første elevene, lurte jeg på om jeg kanskje fikk særlig verbalt sterke elever, og at disse elevene kanskje først og fremst representerte elever som fikk gode karakterer. Det resulterte i at jeg, neste gang en lærer spurte om jeg ville

---

<sup>293</sup> Kvale, *Det kvalitative forskningsintervju*, 20.

<sup>294</sup> *Ibid.*, 21.

ha muntlig sterke elever, svarte at jeg allerede hadde noen slike i materialet, og at jeg gjerne ville ha ulike typer elever i den samlede gruppa. På den måten kan jeg ha påvirket utvalget av elever, både ved å først stilltiende samtykke i valget av muntlig sterke elever, og ved deretter å åpne for å få noen mindre muntlig velformulerte elever. Resultatet vurderer jeg som vellykket på den måten at jeg opplevde elevene som ganske forskjellige, både når det gjaldt muntlig uttrykksevne, familieforhold, yndlingsfag o.l., samtidig som de ti elevene hadde det til felles at de var kommunikative og positiv til å bli intervjuet.

Forutsetningen for elevintervjuet er ikke bare at eleven og foreldrene er positive til deltakelse, men også at eleven har fått skrevet fra meg og har husket å legge det fram for foreldrene. Dessuten er det en helt grunnleggende forutsetning for at eleven skal bestemme seg for å snakke med meg, er at han er på skolen. De elevene som av en eller annen grunn ikke er på skolen, blir ikke tilgjengelige for samtale. Disse elevene ville kanskje fortalt andre historier, og dette kan være en svakhet ved utvalget.

#### *4.1.1.3 Endringer underveis*

I praksis forholdt jeg meg ikke så mye til intervjuguiden som jeg opprinnelig hadde tenkt, f.eks. tok jeg sjelden utgangspunkt i timer jeg hadde observert, sjøl om det står i intervjuguiden. Men jeg fulgte intervjuguiden på noen punkter; jeg ga muntlig informasjon om avhandlingsarbeidet mitt, og om informantens rett til å avbryte intervjuet og be om at lydfilene ble slettet. Spørsmålet som angår hvordan det er å være elev i det aktuelle klasserommet, eller hva lærerne og rektorene synes er deres største utfordring i hverdagen ble også stilt, og både elever, lærere, ledere og Halvorsen ble spurt om hvordan de oppfatter begrepet *praktisk*, som i en mer *praktisk skole* eller *praktiske arbeidsformer* o.l., dersom de ikke sjøl snakket om det uten å bli spurt. Ettersom spørsmålet om hva praktiske arbeidsformer er/kan være, fremstår som vanskelig å svare på, prøvde jeg en vri i ett av lærerintervjuene. Der spurte jeg etter en beskrivelse av et opplegg, heller enn en definisjon. Tanken var at det kanskje

er enklere å fortelle hva man gjør, i stedet for å forklare et begrep.<sup>295</sup> Men det hadde ikke den intenderte effekten, læreren svarte med å si at han først måtte avgrense begrepet, han gikk altså direkte til definisjonen. Reaksjonen hans støtter den opprinnelige spørsmålsstillingen som inviterte informantene til å snakke om betydning av begrepet, før aktiviteter knyttet til begrepet.

Intervjuene av aktørene i skolen er altså preget både av spørsmål om begrepet *praktiske arbeidsformer* og mer generelle spørsmål om hverdagen til eleven, læreren eller skolelederen. Det semi-strukturerte oppsettet, kombinert med at jeg forholdt meg ganske fritt til intervjuguiden når samtalen fløt av seg sjøl, førte til at samtalene tok noe ulike vendinger i de forskjellige intervjuene.

Jeg har ikke bedt om å få informasjon om elevenes bakgrunn, som deres karakterer, foreldrenes inntekter e.l., men jeg har spurt dem hva slags hobbyer de har, om de er flerspråklige og hvilke fag de liker, både for å få et mer utfyllende bilde av dem, og for å gi dem mulighet til å presentere sine egne interessefelt eller sterke sider, og med det gi eleven mer makt i situasjonen. Et mål har vært å skape bedre symmetri i relasjonen i intervjuet.

#### 4.1.2 Dokumentene

Dokumentanalysene kan si noe om den sammenhengen lærerne står i når de blir observert og intervjuet i tilknytning til de *praktiske arbeidsformene*. Det er i disse dokumentene skolebasert kompetanseutvikling (SKU) blir forklart. De dokumentene som blir analysert, er ungdomstrinnsmeldinga og strategiplanen «Strategi for ungdomstrinnet», som ble utviklet etterpå. Dessuten presenteres funn fra rapporter fra Nordlandsforskning og fra Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og

---

<sup>295</sup> Spørsmålet var: «Hvis du skal planlegge, i norsktimene, praktisk undervisning - hva gjør du da? Eller, hvis du gjennomfører praktisk undervisning, hva gjør du da? Hva finner du på?»



utdanning (NIFU). Disse tekstene er valgt fordi de sier noe om praktiske arbeidsformer, NIFU-tekstene relateres til ungdomstrinnsatsinga, mens rapporten fra Nordlandsforskning sier noe om praktiske arbeidsformer i forrige læreplan, L97/R94.

Dessuten trekker jeg inn noen tekster fra massemedia. Disse er valgt ut gjennom søk på internett på stikkordene «praktiske arbeidsformer», og i tillegg søk på navn jeg forbinder med skoledebatt, kombinert med «praktiske arbeidsformer», f.eks. slik: «Torbjørn Røe Isaksen praktiske arbeidsformer». I det siste tilfellet bruker jeg min egen forkunnskap eller fordommer. Fordelen er at kjennskap til norsk skoledebatt kan gi mer presise søk. Ulempen er at søkene farges av min oppfatning av hvem som er aktive debattanter og hva jeg tror de mener noe om, og disse søkene kan dermed utelukke andre viktige debattanter som jeg ikke kjenner til eller ikke husker på. Det mer åpne søket på bare «praktiske arbeidsformer» bidrar til å kvalitetssikre søkene og dekke noen av mine «blinde flekker».

Resultatet av disse søkene var at via «praktiske arbeidsformer» fant jeg Nordahl og Hattie, i tillegg til tidligere kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen. De navnene jeg fant ved å søke i samsvar med mine forventninger om hvem som kunne ha engasjert seg i debatt om praktiske arbeidsformer, var Haug (professor i pedagogikk) og Bamford (professor, fra London, skrevet om kunst- og kulturopplæringen i Norge<sup>296</sup>).

Haug, som lenge har vært mye brukt av massemedia som kilde til kunnskap om skole, dukker ikke opp på internettsøk i 2015/2016 like ofte som Nordahl, men Haug er henvist til i ungdomstrinnsmeldinga (én gang). Bamford finnes heller ikke like ofte ved søk på internett i 2015/2016 som Nordahl. Dermed trekker jeg den slutningen at Nordahl er en opinionsdanner i skoledebatten, eller skolediskursen. I ungdomstrinnsmeldingas kildeliste er Nordahl den enkeltforfatteren som er oppgitt med flest titler (seks henvisninger), som forfatter eller medforfatter. En annen forsker,

---

<sup>296</sup> Bamford, *Arts and cultural education in Norway*.

som også kan betraktes som en opinionsdanner, er utdanningsforsker og professor John Hattie fra New Zealand, som har to henvisninger i ungdomstrinnsmeldinga. De utenlandske opinionsdannerne deltar likevel lite direkte i den norske skoledebatten.

## 4.2 Tekstanalyse

Dokumentanalyser og analyser av de transkriberte intervjuene, tar utgangspunkt i ulike typer tekster. Èn forskjell er allerede nevnt, det innsamlede materialet er skapt på grunn av denne avhandlingen, mens dokumentene er utviklet med et annet mål for øye. En annen forskjell er at intervjuanalysene bygger på en skriftliggjort tekst fra et muntlig forelegg, og at det må tas i betraktning når tekstene analyseres.

### 4.2.1 Diskursbegrepet

Begrepet *diskurs* brukes i ulike sammenhenger med noe ulik betydning. Bokmålsordboka oppgir både «(vidløftig) samtale» og en «språkvitenskapelig ytring som er større enn en setning», altså det vi vanligvis kaller en tekst.<sup>297</sup> Når man i norskfaglig sammenheng f.eks. snakker om *diskursmarkører* viser man til småord som ikke brukes for å endre eller utdype innholdet i ei setning, men som har en funksjon på det mellommenneskelige plan. Eksempel kan være ord som *jo, vel, liksom*, ord som kan gi uttrykk for talerens holdning ved at setningens innhold blir noe dempet: «du kan jo sette deg» er mindre bydende enn «du kan sette deg».

Innenfor samfunnsvitenskapelige fag er *diskurs* brukt om noe mer omfattende. Også her kan man si at det dreier seg om samtaler, og om kommunikasjon. Bratberg gjengir en definisjon fra Bergstrøm og Boreus som sier at «diskurs er en samling utsagn i en bestemt sosial kontekst – samt skrevne og uskrevne regler for hva som kan og ikke kan sies i konteksten».<sup>298</sup> Der norskfaget noen ganger kan være opptatt av én eller to språkbrukere og deres kommunikasjon, kanskje helt nede på det lille setningsnivået,

---

<sup>297</sup> Bokmålsordboka, s.v. «diskurs».

<sup>298</sup> Bratberg, *Tekstanalyse for samfunnsvitere*, 34.

ser jeg på *diskurs* i samfunnsvitenskapene som noe som i større grad studerer flere tekster og større sammenhenger. Det kan være mange deltakere, eller tekstene (samtalene) er mange og endrer seg.

I denne avhandlingen bruker jeg diskursbegrepet på begge måter, men mener det går fram av sammenhengen om det er snakk om f.eks. en elevs bruk av diskursmarkører, eller om det dreier seg om de omfattende samtalene som kan bestå av flere tekster (muntlige, skriftlige), og som kan endre seg over tid.

#### 4.2.2 Muntlig og skriftlig språk

Ettersom jeg har endret en muntlig tekst (intervjuet) til en skriftlig, er spørsmålet om i hvilken grad analysen av det skriftlige intervjuet, kan sies å være er reliabelt, verd å stoppe opp ved. Når vi kommuniserer muntlig har vi tilgjengelig flere modaliteter; visuelle modaliteter som uttrykkes gjennom kroppsspråk og mimikk, auditive modaliteter som uttrykkes gjennom f.eks. pauser, trykk og stemmeleie. Noen av disse blir helt borte i skrift, andre uttrykkes ved hjelp av tegn, som punktum, spørretegn, utropstegn o.l.

Informantene kommer dessuten fra ulike deler av landet og snakker sin egen dialekt, men jeg har valgt å endre dette til bokmål. Så kan man spørre seg om f.eks. det muntlige *e veit'kje* eller *jæ væit ikke* uttrykker det samme som det normerte *jeg vet ikke*. Det er de samme ordene, i samme rekkefølge, men likevel kan de beskrive taleren på ulike måter. Kanskje vil talerens patos endres når språket skriftliggjøres, fordi talerens engasjement, evne til å vekke følelser hos lytteren, uttrykkes forskjellig i skriftlig og muntlig språk. Kanskje også talerens etos; den troverdighet som etableres i den muntlige situasjonen, blir ikke nødvendigvis re-etablert i det skriftliggjorte intervjuet. Det muntlige språket har flere diskursmarkører enn det skriftlige, av typen «ikke sant»,

«liksom», og «sånn». I tillegg avbryter vi ofte oss sjøl når vi snakker.<sup>299</sup> Dette fungerer ofte bra i muntlig kommunikasjon, men de muntlige diskursmarkørene kan bidra til at det skriftlige språket fremstår nesten useriøst, og i skrift kan det være vanskelig å følge med på resonnement når de avbrytes.

Ingen av de jeg har intervjuet, har gitt inntrykk av å være useriøse eller unøyaktige i samtalen, og jeg ønsker å forebygge en slik misoppfatning gjennom det transkriberte intervjuet. Noen steder er derfor den transkriberte teksten forsiktig redigert, ved å redusere noe på antallet diskursmarkører, og ved å fjerne halve setninger som forstyrrer forståelsen. Disse ordene som er fjernet, er erstattet med skarpe klammer og tre prikker, slik; [...]. Der jeg har opplevd det som nødvendig å sette inn ord som mangler, sammenheng eller forklaring, er det satt inn på samme måte; [elevene]. Jeg har likevel hatt som mål å beholde den muntlige uttrykksforma; transkripsjonen følger alminnelige rettskrivingsregler for bokmål, men muntlig syntaks, ordvalg og de fleste diskursmarkører er beholdt.

Det skriftliggjorte intervjuet kan på sett og vis sies å være min oversettelse, og med det også tolking, av det muntlige forelegget. De modalitetene vi har tilgang på når vi kommuniserer muntlig, blir her sett bort fra, bortsett fra at de jo har hatt en effekt i kommunikasjonssituasjonen, og at jeg forsøker å videreformidle mitt inntrykk av f.eks. informantens troverdighet og engasjement.

En del av den kunnskapen jeg har med meg inn i arbeidet med tekstanalyse, dreier seg om analyse av skjønnlitterære tekster, og under beskrives hvordan en nykritisk lesing og resepsjonsteori har inspirert analysen av tekstene (særlig intervjutekstene). Lesningen av statlige styringsdokumenter og litteratur er dessuten til en viss grad

---

<sup>299</sup> I denne avhandlingen kommenteres ikke diskursmarkørene, eller forskjellene mellom det skriftlige og det muntlige, noe mer enn det generelle som sies her.

inspirert av diskursanalyse, der man i analysen ser teksten som diskurser, det vil si som dens forhold til samfunnet.

Bratberg kaller diskursene for «kollektive virkelighetsoppfatninger» og sier at det finnes «klynger av ideer som gir et bestemt perspektiv på virkeligheten. Disse klyngene er ikke alltid i indre harmoni».<sup>300</sup> Jeg har sett etter slike idéklynger og eventuell mangel på harmoni i noen tekster fra massemedia.

#### 4.2.3 Analysen

Generelt sett har analyse- og tolkningsarbeidet knyttet til intervjuene (og observasjonene) vært preget av gjentagende lesing av tekstene. Intervjutekstene er lest ved hjelp av hovedsakelig to ulike metoder, eller med to ulike «briller». I den første lesinga kan man si at leseren og leserens forståelsehorisont er en synlig og viktig del av lesinga (resepsjonsteori). Spørsmålet som styrte analysen, dreide seg om hva tekstene sier om *praktiske arbeidsformer*. I denne sammenhengen har leseren (i dette tilfellet jeg) en tydelig rolle, leserens (altså min) egen forståelse for, kunnskap om og interesse for temaet har vært styrende for tolkning og analyse. I denne situasjonen blir eventuelle andre tema i teksten oversett, eller betraktet som uvesentlige. Denne innfallsvinkelen er brukt på alle intervjuene.

I andre analyseomgang har teksten i større fått være en autonom enhet. Teksten er analysert ut fra spørsmål om hva tema i teksten er, hva teksten handler om, hva den som blir intervjuet er opptatt av, men også hva den som intervjuer (jeg) er opptatt av (utenom de praktiske arbeidsformene som jo allerede er kartlagt): altså hva som fremkommer i teksten. Mønster i teksten har vært forsøkt avdekket, ord er tolket i lys av helheten, helheten forstått i lys av ordet. Et eksempel på dette er i intervjuet av rektor Oddbjørn når måten han bruker begrepet *variert* på, kartlegges, telles og tolkes

---

<sup>300</sup> Bratberg, *Tekstanalyse for samfunnsvitere*, 31.

ut fra sammenhengen i teksten (jf. kapittel 6). Dette har jeg, som nevnt over, tenkt på som noe parallelt til den nykritiske lesemåten.

De to ovenfor beskrevne innfallsvinklene til teksttolking, resepsjonsteorien og den nykritiske lesemåten, kan kalles hhv. en leserorientert og en tekstorientert analyse. Disse beskrivelsene har potensiale til å kaste lys over den endelige problemstillinga. Den tekstorienterte analysen kan få fram den hverdagen, den virkeligheten, myndighetenes vedtak og bestemmelser skal implementeres i. Om man betrakter myndighetenes vedtak som et såkorn, kan virkeligheten i skolen (slik den oppleves av elever, lærere og rektorer) sees på som jordsmonnet. Forholdet mellom vedtaket (såkornet) og hverdagen (jordsmonnet) kan være viktig å undersøke.

Å lese og tolke ut fra disse forskjellige ståstedene, gi ulike resultat. Å lese en tekst med et bevisst forhold til en smal interesse (som *praktiske arbeidsformer*), og å lese samme tekst, men forsøke å holde utenfor egne interesser, og stadig spørre seg under lesinga hva teksten handler om, hva er viktig for den som blir intervjuet, hva slags tema bringer de inn i samtalen, hva slags følelser, synspunkt, forhåpninger og forventninger kan ligge hos menneskene som snakker sammen i teksten (da særlig de som blir intervjuet), kan gi to ulike leseforståelser. For å tydeliggjøre hvordan jeg har arbeidd med tekstanalysen, gir jeg eksempel med utgangspunkt i intervju med Håkon, 15 år (jf. vedlegg 10 og 11).

#### 4.2.4 Eksempel, Håkon

Etter å ha intervjuet Håkon, skriver jeg et 2-siders dagboksnotat, der situasjonen beskrives, og der jeg skriver ned refleksjoner fra intervjuet. Notatet er beregnet på meg sjøl, og noe er skrevet ned for først og fremst å kunne fungere som hjelp for hukommelsen, for å lettere kunne skille det ene intervjuet fra det andre, uten at denne informasjonen har noen videre betydning for tolkning og analyse, som f.eks. dette:

Jeg venter i ca 20 minutter, så kommer han. Jeg får låne et rom tvers over gangen. Pakker opp papirer og opptaker osv, sjekker at alt virker. Venter. Håkon kommer så. Han er en høy, lyslugget gutt med tannregulering og dyp stemme. (Fra dagboka)

Men dagboknotatet inneholder også kommentarer og opplysninger som kanskje kan kaste lys over tolkninga av teksten:

Det er første intervjuet jeg gjør med elever nå, så jeg er spent og litt nervøs, vet ikke helt hvordan spørsmålene virker eller hva jeg egentlig vil spørre ham om. Han er veldig støttende, kanskje han også er litt nervøs. [...] Håkon virker voksen og reflektert, og samtidig i lite opposisjon. Han er som sagt støttende til meg, sier f.eks. «gode spørsmål» og «ja, ja» når jeg forklarer, han er samarbeidsvillig, som man jo gjerne er i en intervjusituasjon. (Fra dagboka)

Her viser dagboknotatet at jeg opplever Håkon som støttende, han signaliserer ikke «tenåring i opposisjon til voksne», men inntar en rolle som mer minner om en samarbeidspartner, en som hjelper til for å få dette intervjuet så bra som mulig. Han har positive kommentarer til spørsmålene jeg stiller ham, og gir sin evaluering; «gode spørsmål», akkurat som jeg og andre lærere gjør når elevene stiller oss spørsmål. Han nikker og sier «ja, ja» i intervjuet, ikke på en masete, eller negativ, måte, men - som jeg opplever det - for å signalisere at han skjønner hva jeg spør om. Når jeg så seinere (kanskje et år etterpå) analyserer intervjuet, leser jeg dagboksnotatet og legger merke til bl.a. dette at han virker som en som vil hjelpe meg å få et godt intervju, og jeg vurderer om det kan ha ført til at jeg styrer ham i bestemte retninger på en uønsket måte. Når jeg leser intervjuet, så tror jeg ikke jeg gjør det, dvs. jeg styrer samtalen mot praktiske arbeidsformer, men det er ikke noe bestemt jeg vil han skal definere det som. Jeg er nysgjerrig på hva han har å si om det, og på jakt etter ulike måter å oppleve eller se det på.

Når jeg begynner arbeidet med å analysere selve intervjuet, er jeg i første omgang til stede med min interesse for de praktiske arbeidsformene. Jeg noterer slik:

**Praktiske arbeidsformer:** Håkon gir **eksempler**. Matematikk først, bambus og måling, fra b-skolen. Fra u-skolen nevner han å dra til en restaurant å se hvordan de jobber, og å gjennomføre spørreundersøkelse og lage statistikk etterpå. (Fra notatene.)

Men i tillegg til å gi eksempler på hva han mener praktiske arbeidsformer kan være, får jeg en fortelling – som handler om yrkesvalg, ikke om praktiske arbeidsformer – fra en «rettssak» i en samfunnsfagtime. I intervjuet med Håkon er dette et eksempel på at jeg tolker noe eleven sier, inn i de praktiske arbeidsformene, sjøl om det ikke er gitt som svar på spørsmål om praktiske arbeidsformer (se vedlegg 10, replikkene fra nr. 75 til 87). Det foregår slik: Jeg spør Håkon om han har tenkt på hva han vil bli når han blir stor. Spørsmålet er ikke en del av intervjuguiden, det er mer en type spontan småpratning med utgangspunkt i at jeg syntes vi fikk god kontakt, at gutten var lett å snakke med, og at jeg ønsket at han skulle snakke, for å unngå at jeg overtok samtalen. Når han svarer på det, presenterer han ulike alternativ, og jeg følger opp med å spørre hvorfor det første yrket han nevner, advokat, er aktuelt for ham. Da forteller Håkon om dramatisering på skolen, om et opplegg i samfunnsfag der de skapte en fiktiv rettssak, og i denne dramatiseringa fikk han en erfaring med advokatyret som igjen skapte en interesse, nysgjerrighet eller lyst til å lære mer om advokatyret, og kanskje utdanne seg til advokat. Både i intervjuet og i gjennomlesinga etterpå, står denne dramatiseringa for meg som et eksempel på en praktisk arbeidsform, jeg gjenkjenner dette som «drama som metode», og jeg sorterer det under «praktiske arbeidsformer». I første omgang analyserer jeg altså intervjuet på jakt etter «praktiske arbeidsformer», både det som blir svart direkte, og det jeg mener å finne i andre fortellinger fra skolen.

Deretter leser og analyserer jeg intervjuet på jakt etter andre tema som framstår som viktige. I intervjuet med Håkon finner jeg en elev som framstår som svært fornøyd med skolen:

Intervjuet både begynner og slutter med at alle er greie, ting er tipp topp, og «det går fint», både hjemme og på skolen. Håkon har ingenting å klage på. Men han er begeistret for de praktiske arbeidsformene, og det eneste han egentlig nevner som kjedelig er det å «sitte i seks timer om dagen og skrive i en bok». (Fra notatene.)



I den andre systematiske gjennomlesinga-leste jeg for å identifisere andre tema enn praktiske arbeidsformer. Spørsmålene jeg da leste teksten med, kan formuleres slik; hva er informanten opptatt av i samtalen? Hva er viktig for den jeg snakker med å få sagt noe om i samtalen, hva slags tema (i tillegg til de praktiske arbeidsformene) fremkommer i samtalen, initiert av enten meg (intervjuren) eller den jeg snakket med (informanten). I denne prosessen har jeg f.eks. sett etter hva informanten bringer inn i samtalen, enten som svar på spørsmål om hvordan det er å være elev i den aktuelle klassen, eller hva som er den største utfordringa i hverdagen, eller bare helt generelt hva informanten snakker om. (Se vedlegg 11, der mine notater etter de første gjennomlesningene er gjengitt.) I den forbindelse har jeg tolket tema som blir gjentatt, som viktigere for informanten, enn tema som blir nevnt bare én gang. Jeg har også antatt at tema som blir introdusert uten at jeg har lagt opp til det, er viktigere for informanten enn de tema som kommer som svar eller kommentar på noe jeg bringer inn i samtalen. I gjennomlesning av intervjuet med Håkon noterer jeg meg f.eks. at han flere ganger er inne på at alt er bra og greit, og det framstår dermed som viktig for ham at det blir sagt.<sup>301</sup> Det kan både henge sammen med at han rett og slett opplever alt som bra og greit, eller det kan henge sammen med et ønske om å framstå som en positiv og vellykket/ veltilpasset ungdom, eller det kan dreie seg om å ønske å bidra til å sette skolen i et godt lys, for å nevne noe. I det aktuelle intervjuet legger jeg likevel merke til at Håkon på den ene siden er fornøyd med skolen og ikke har noen forslag til noe som kan gjøres bedre, samtidig som han virker oppriktig positiv til de praktiske arbeidsformene han nevner eksempler på. I tolkning av intervjuet legger jeg merke til at han velger å presentere det som veldig bra at de får noen erfaringer med praktiske arbeidsformer, i stedet for å f.eks. kritisere skolen for å ha for lite av det. Det kan forklares på flere måter: Det kan tenkes han synes det de får, er nok, og da er det jo ikke noe han trenger å etterspørre mer av. Eller han kan ønske å framstå som en som ikke dweler ved følelsen av misnøye. Med dette eksemplet fra intervjuet med Håkon og arbeidet med analyse og tolking, håper jeg å ha gjort prosessen transparent.

---

<sup>301</sup> Se vedlegg 10, replikk nr. 2, 4, 18, 20, 38, 98 og 122.

I tolkningen av intervjuene har det også vært elementer jeg ikke har forstått. Noen ganger har jeg savnet mer kunnskap om den jeg snakker med. Jeg har stilt meg spørsmål som: Hvem er denne personen, hva slags erfaringer bærer han med seg, hva har han opplevd før? Og jeg har lurt på om mer kunnskap om det mennesket jeg snakker med, kunne ha bidratt til en bedre forståelse av noe av det som blir sagt. Det er to årsaker til at jeg ikke har stilt oppklarende spørsmål i intervjuet, det ene er at behovet for mer informasjon i noen tileller først kom i arbeidet med analysen, det andre er at noen av de spørsmålene jeg kunne tenkt meg å stille, av meg ble oppfattet som for nærgående og private, og sannsynligvis på siden av problemstillinga for denne avhandlingen.

Dette behovet for å vite mer om den jeg intervjuer, har jeg tenkt likner på den historisk-biografiske metoden i litteraturvitenskapen, der teksten blir diskutert i lys av opplysninger fra forfatterens eget liv. Disse to lese måtene har først og fremst vært brukt på intervjuene. I dokumentene (som ungdomstrinnsmeldinga og strategiplanen) har analyse og tolking først og fremst dreid seg om de praktiske arbeidsformene, og i den grad jeg har opplevd behov for historiske og biografiske opplysninger, har det handlet om hvem som har skrevet teksten, hva de har ment med den, og hvilke kompromisser de kan ha inngått mellom seg .

### 4.3 Validitet

Følgende spørsmål har vært sentrale for å vurdere studiens validitet, eller gyldighet: Kan sammenhengene jeg argumenterer for, sannsynliggjøres ved de observasjonene jeg har gjort, eller ved de utsagnene informantene presenterer? Et annet spørsmål angår validiteten i de artiklene og rapportene jeg bruker; kan et læringsresultat som presenteres i disse tekstene, forklares ved fravær eller tilstedeværelse av praktiske arbeidsformer? Én utfordring når det gjelder å vurdere hva slags effekt praktiske arbeidsformer har, dreier seg om hvordan man måler effekt. Sjøl om vi antar at resultatet er reliabelt, altså at elevene f.eks. faktisk har lært mer enn de ville gjort med

tradisjonelle metoder, blir spørsmålet om validitet sentralt: Måler man da effekten av akkurat denne undervisningsmetoden? Hva slags betydning har lærerens kunnskap, deltakelse og entusiasme? Hva slags betydning har variasjonen (når det gjelder arbeidsform) i seg sjøl? Eller klassens forutsetninger og interesser? Og omvendt; når konklusjonen er at elevene ikke har lært mer av den intenderte kunnskapen enn man antar de ville lært via tradisjonelle metoder, kan man si at det skyldes selve metoden? Her kan også lærerens engasjement, interesse, deltakelse, kunnskap osv. ha hatt betydning, på samme måte som elevenes forkunnskaper, erfaringer og motivasjon kan spille inn o.l.

I spørsmålet om hvorvidt praktiske arbeidsformer har effekt, aktualiseres også en konflikt mellom den erfaringsbaserte og den tradisjonelle, vitenskapelige kunnskapsutviklingen: Hvis man skal legge kravene fra randomiserte, kontrollerte studier (*randomized controlled trial*, RCT) til grunn, vil enkeltlæreres utprøving, refleksjoner og rapportering av opplegg med praktiske arbeidsformer kunne sees som lite verdifulle i vitenskapelig sammenheng, nettopp fordi de ikke oppfyller kravene til RCT. Disse spørsmålene kommer jeg tilbake til i den avsluttende diskusjonen.

#### 4.4 Etske overveielser

I samsvar med det de etiske retningslinjene fra de nasjonale forskningsetiske komiteene redegjør for, har jeg bestrebet meg på å være etterrettelig, åpen og sannferdig.<sup>302</sup> Jeg vurderer meg sjøl som habil på den måten at jeg ikke har noen økonomiske eller andre interesser eller fordeler av resultatet jeg måtte komme fram til. Jeg har likevel meninger, synspunkter og et pedagogisk grunnsyn som kan komme til å farge både tema og spørsmål jeg oppfatter som relevante. Det kan ha betydning for måten jeg tolker de situasjonene jeg står i, og måten jeg tolker tekstene på. Det er jeg bevisst på, og går inn for å stille åpne spørsmål i intervjuene som gir rom for andre

---

<sup>302</sup> De nasjonale forskningsetiske komiteene, «Etske retningslinjer».

fortellinger enn mine, og arbeid med å tolke tekstene på ulike måter i analysearbeidet.

Jeg vurderer det som usannsynlig at noen skal kunne bli direkte eller indirekte skadelidende av arbeidet med, eller resultatet av, den forskninga jeg holder på med.

I tillegg til den skriftlige informasjonen, er informantene orientert muntlig i intervjusituasjonen, både om hensikten med samtalen og om rettighetene til å unnlate å svare på spørsmål, avbryte intervjuet og eventuelt kreve lydopptaket slettet. Den muntlige forklaringa gis for å sikre at dette er et informert samtykke.

For å redusere utfordringer knyttet til asymmetri har jeg vurdert hvor jeg bør plassere meg i rommet (f.eks. unngå å sette meg foran tavla eller ved kateteret, hvis det finnes i rommet), og hvordan jeg snakker til og med elevene.<sup>303</sup> Også for de voksne (lærerne og lederne) er en slik intervjusituasjon asymmetrisk, som at det er intervjueren som setter dagsorden og styrer intervjuet i bestemte retninger.<sup>304</sup> Jeg har gått inn for å ikke være for dominerende eller signalisere bestemte svar jeg ønsker meg o.l.

#### 4.4.1 Anonymisering

For å hindre at informantene identifiseres, er alle person- og stedsnavn, fiktive. Lærerne og ledernes alder, lengden på deres yrkeserfaring, størrelse på skolen, kommunen o.l. oppgis heller ikke i nøyaktige tall. Elevenes alder og klassetrinn vurderer jeg som noe som kan oppgis. Ettersom intervjuene blir utført på ulike tidspunkt blir det vanskeligere å plassere dem: En elev i 10. og en i 9. kan gå i samme klasse, men være intervjuet på hver sin side av sommerferien.

---

<sup>303</sup> Kvale, *Det kvalitative forskningsintervju*, 74.

<sup>304</sup> Ibid.

Ettersom elevene ble plukket ut til intervju av lærerne sine, er det likevel mulig noen elever kan gjenkjennes av læreren, eller av andre som visste at de ble intervjuet. Noen av elevene vil kanskje kunne kjenne igjen noen av lærerne sine, også forutsatt at de er klar over at de er blitt intervjuet. Ett grep som kan bidra til å beskytte informantenes anonymitet, er å gjennomføre flere intervjuer enn jeg analyserer. Jeg valgte, før transkripsjonen, vekk det siste intervjuet i de to største gruppene, av hensyn til anonymiteten.

I presentasjonen av intervjuene har jeg gitt de jeg snakket med, fiktive navn. For å ta vare på lærerne og ledernes anonymitet i et lite miljø med få informanter, kan jeg også i noen tilfeller ha oppgitt feil kjønn. Dette siste gjelder ikke for elevene. Sjøøl om det også i elevgruppa er få informanter, er de opplysningene jeg har om den enkelte elev så generelle (som at de er 14 eller 15 år og driver med idrett på fritida), at fiktivt navn, ubestemt geografisk tilhørighet og ingen utdypende beskrivelser av f.eks. hva slags spesifikk idrett de er aktive innafor, tar vare på deres anonymitet. I tillegg til å intervju skoleleder (rektor eller inspektør), norsklærer og elev, har jeg også intervjuet tidligere kunnskapsminister Kristin Halvorsen. Hun ønsket ikke å anonymiseres.

I presentasjonen og diskusjonen av materialet, bruker jeg begreper som bl.a. «elev», «lærer» «aktør» og «informant» om de jeg har snakket med.

#### 4.5 Oppsummering kap. 4

I dette kapitlet er metodene jeg har brukt presentert: tekstanalyse av intervjuer og observasjoner, samt av historiske dokumenter. Det gjort rede for hvordan utvalget er gjort og svake og sterke sider ved utvalget er identifisert. Observatørrollen kan beskrives som «beskjeden gjest», og er valgt for å ikke bli oppfattet som lærer. Etter å ha prøvd ulike observasjonsmetoder, utviklet jeg et tredelt skjema som jeg syntes tjente sitt formål, der jeg fikk skilt egne refleksjoner fra observerbar aktivitet. Jeg har gått inn for å motvirke det asymmetriske forholdet i intervjuene ved bl.a. å finne

plassering ved bordet som gir informanten så mye makt som mulig, og ved å være interessert i det informanten forteller om seg sjøl og sine sterke sider. Forskjell mellom muntlige og skriftlige tekster er berørt i kapitlet. Arbeidet med analysen av tekstene er presentert, og jeg har gjort rede for hvordan analysen er påvirket av resepsjonsteori, nykritikk og diskursanalyse. Ett eksempel på framgangsmåten jeg brukte i analysearbeidet er gitt med utgangspunkt i intervjuet av Håkon. På slutten av kapitlet er validitet og reliabilitet kommentert samt etiske overveielser.

## 5. Praktisk arbeidsform i samfunnet

I dette kapitlet redegjør jeg for hvordan uttrykket *praktisk* forklares og brukes i to styringsdokumenter og ett intervju; det gjelder ungdomstrinnsmeldinga, strategiplanen samt i det transkriberte intervjuet med tidligere kunnskapsminister Kristin Halvorsen. Dessuten drøftes begrepet slik det fremkommer i samfunnsdebatten, representert ved massemedia (først og fremst aviser), inspirert av diskursanalyse. Begrunnelser for de praktiske arbeidsformene, og spørsmål om hvem de praktiske arbeidsformene er beregnet på, blir også berørt.

### 5.1 Tekstgrunnlaget for dette kapitlet

Ungdomstrinnsmeldinga ble i sin tid anmeldt av Johnsen under overskrifta «Kunsten å skrive ingenprosa». I anmeldelsen er Johnsen kritisk til departemental tekstproduksjon og til de administrative forslagene som:

[...] mobiliserer alle, fra mannen i gaten til morfar og til og med læreren. De enkelte kapitlene avsluttes med et eller flere 'Departementet vil'-mål. Disse er så mange og omfattende at de kunne konsentreres i én sentens: 'Departementet vil Alt!'.<sup>305</sup>

Johnsens beskrivelse illustrerer utfordringen med å tolke teksten på jakt etter et overordnet tema. Mot slutten av anmeldelsen sier Johnsen at meldinga ikke er en *veiviser*:

Den er i stedet de tusen stiers detaljkart – en spraglete ansamling av selvfølgheter, gjentakelser og tidvis inkonsekvenser. Forfatteren maner til handling som en annen general. Men talen blir så utflytende at infanteriet etter hvert får døve ører.<sup>306</sup>

Denne avhandlingen har forsøkt å følge den stien, for å si det med Johnsen, som var merket med *praktiske arbeidsformer*.

---

<sup>305</sup> Johnsen, «Kunsten å skrive ingenprosa», upaginert.

<sup>306</sup> Ibid.

Et annet perspektiv som bringes inn i dette kapitlet, er forholdet mellom teksten og publikum. I den forbindelse aktualiseres spørsmålet om resepsjon; hvem skrives tekster som ungdomstrinnsmeldinga for? Et eksempel fra Utenriksdepartementet (UD) viser at publikums lesing av departementale tekster ikke nødvendigvis er viktig for dem som skriver dem.<sup>307</sup> Neumann skriver at tekstproduksjon for å opprettholde et hegemoni kan være like viktig som å bringe noe nytt inn. Hans erfaring fra UD kan ikke nødvendigvis antas å gjelde Kunnskapsdepartementet, men spørsmålet om hvem de departementale tekstene er beregnet på, og om hensikten er å introdusere noe nytt, eller opprettholde et hegemoni, er relevant også her.

Et annet poeng som kan ha betydning i forholdet mellom samfunnet og departementale tekster, er at en endring krever engasjement fra politikere: «Så lenge politikerne selv ikke tar affære, vil det derfor ikke komme noe nytt fra UD»<sup>308</sup>. Ungdomstrinnsmeldinga bebuder en endring av skolen, gjennom at den skal bli mer praktisk. Et spørsmål er om en slik endring lar seg gjennomføre uten engasjerte politikere som følger opp.

## 5.2 Hva betyr praktiske arbeidsformer i disse tre tekstene?

I ungdomstrinnsmeldinga er både «arbeidsform», «arbeidsmåte», og «læringsaktivitet» knyttet til adjektivet praktisk.<sup>309</sup> I strategiplanen står det om praktisk og variert «undervisning» og om praktiske «arbeidsmåter».<sup>310</sup> Disse uttrykkene (arbeidsform, arbeidsmåte, læringsaktivitet og undervisning) ser ut til å bety omtrent det samme i disse tekstene. Som jeg var inne på i kapittel 1, bruker jeg begrepet «arbeidsform» om disse tre perspektivene. Likevel drøftes lærerens rolle i timen og hva slags effekt arbeidsformen har, men uttrykket «praktiske arbeidsformer» sees som hyperonym til de tre innfallsvinklene.

---

<sup>307</sup> Neumann, *Mening, materialitet, makt*, kapittel 6.

<sup>308</sup> *Ibid.*, 147.

<sup>309</sup> Kunnskapsdepartementet, «Ungdomstrinnsmeldinga» (2011), 18, 38 og 7.

<sup>310</sup> Kunnskapsdepartementet, «Strategi for ungdomstrinnet», 4, 7, 12.



Stortingsmeldinga redegjør for et skille mellom *teoretisk* og *praktisk* i forbindelse med skolens historie. På 1960-tallet fantes en oppfatning av at teoretiske og praktiske fag omfattet ulike typer lærestoff, der noe lærestoff gir kunnskaper og intellektuelle ferdigheter (teoretisk), mens annet lærestoff gir opplevelser og avspenning (praktisk).<sup>311</sup> Denne forskjellen mellom f.eks. pugging på den ene sida (i noen fag) og opplevelser på den andre (i andre fag), finnes også i seinere planer.<sup>312</sup> Departementets syn nå, slik det kommer fram i ungdomstrinnsmeldinga, er at alle fag har praktiske og teoretiske element i seg, og at opplæringa skal bestå av både praktiske og teoretiske deler, i alle fag.

### 5.2.1 Ungdomstrinnsmeldinga

Ungdomstrinnsmeldinga er det eldste og mest omfattende dokumentet av de tre dette kapitlet tar for seg, og den legger grunnlaget for hvordan uttrykket forstås, også i den seinere strategiplanen. Ved gjennomlesing av hele stortingsmeldinga forstår jeg «praktiske arbeidsformer» som noe i retning av elevaktivitet der sanser som den taktile og den kinestetiske er involvert. Men i det avsnittet som kommer nærmest en definisjon, slås det fast at det finnes ulike måter å forstå begrepet «praktisk» på:

Praktisk opplæring kan forstås som aktiviteter der elevene får være fysisk aktive, som i rollespill eller eksperimenter. Det kan også være andre former for arbeidsmåter der elevene får være aktive, uten at det nødvendigvis involverer fysisk aktivitet, som prosjektarbeid eller gruppearbeid. Slike aktiviteter kan anvendes i alle fag.

Det finnes lite forskning om hvilken effekt det har på motivasjon og læringsutbytte at en arbeidsform kan betegnes som praktisk.<sup>313</sup>

Her gis det eksempler på hva praktiske arbeidsformer kan være. Fysisk aktivitet ser ut til å være en betingelse i starten av avsnittet, men i neste setning presiseres det at fysisk aktivitet ikke nødvendigvis er involvert. Gruppearbeid nevnes som eksempel på

---

<sup>311</sup> Kunnskapsdepartementet, «Ungdomstrinnsmeldinga» (2011), 36.

<sup>312</sup> Som f.eks. Mønsterplanen av 1974 (M-74), se Kunnskapsdepartementet, «Ungdomstrinnsmeldinga» (2011), 36.

<sup>313</sup> Kunnskapsdepartementet, «Ungdomstrinnsmeldinga» (2011), 15.

en arbeidsform som kan være praktisk. Og i avsnittet etter denne avgrensinga, presiseres det at man vet lite om hva slags effekt praktiske arbeidsformer har, både når det gjelder motivasjon og læring.

Det praktiske blir ofte nevnt sammen med variasjon, som her: opplæringa skal «være praktisk og variert, utfordrende og relevant».<sup>314</sup> Praktisk og variert er nærmest knyttet sammen som en enhet. I ungdomstrinnsmeldinga kan dessuten praktiske arbeidsformer inngå i begrepet varierte arbeidsformer: «Varierte arbeidsmåter vil i de fleste sammenhenger også innebære arbeidsmåter som kan betegnes som praktiske».<sup>315</sup> Hva det bygger på at varierte arbeidsmåter i de fleste sammenhenger også innebærer praktiske arbeidsmåter, gjøres ikke klart her. Seinere på samme side utdypes *aktive* arbeidsformer slik:

Videre ser det ut til at aktive arbeidsformer kan være med på å spore til større innsats i læringsarbeidet. Dette kan innebære å utføre eksperimenter heller enn å lese om dem, å delta i rollespill heller enn å høre på en forelesning, eller å bygge en modell framfor å skrive om den.<sup>316</sup>

Eksemplene i dette sitatet (eksperimenter, rollespill og modellbygging) kunne vært beskrevet som *praktiske*, men her har man valgt å kalle det *aktive arbeidsformer*. En arbeidsform som å utføre et eksperiment eller delta i et rollespill, kan dermed stå som eksempler på tre begreper; *aktiv* arbeidsform, *praktisk* arbeidsform og *variasjon*.

Sjøøl om kapittel 4 i meldinga har *praktisk* i overskrifta, er det ikke opplagt i teksten under hva det praktiske dreier seg om. Momenter som nevnes i forbindelse med hensikten med praktiske arbeidsformer er økt nysgjerrighet og lærelyst, mer interessant opplæring, tydeligere relevans, slik at elevene forstår hvorfor de skal lære det aktuelle temaet.<sup>317</sup>

---

<sup>314</sup> Ibid., 7.

<sup>315</sup> Ibid., 15.

<sup>316</sup> Ibid.

<sup>317</sup> Ibid., 37.

Andre eksempler som nevnes i ungdomstrinnsmeldinga er prosjektarbeid, entreprenørskap, storyline, simulering, uteskole, og arkitekturverkstedet *FORMlab*<sup>318</sup>. «Virkelighetsnær» er også et uttrykk som brukes i stortingsmeldinga.<sup>319</sup> Jeg oppfatter det som noe autentisk og dermed «praktisk», og at det uttrykkene har til felles, bl.a. er at man sanser det man lærer om.

### 5.2.2 Intervju med ministeren

Når Halvorsen i intervju med meg snakker om *praktiske arbeidsformer*, konkretiserer hun ved å ta utgangspunkt i kroppen. Hun peiker først på hendene sine, deretter hodet, og sier at læringa skal gå den veien:

Jeg mener at man har fått et for snevert læringssyn, at det har blitt, hva skal man si..., for akademisk, og at veldig mange elever ville trivdes mye bedre på skolen, og lære mye mer, hvis man fikk jobbe på mye mer varierte og praktiske måter. Og det handler om lesing, regning og skriving. Det er bare en annen inngang til det. Og jeg tror at en del av de elevene som føler at de kommer til kort på skolen hadde fått følt at de mestra ting og [hadde] fått opp læringslysten, det var jo mye det vi snakka om, hvis de kunne lært derfra og til dit [*viser fra hand til hode*], og ikke bare derfra og til dit [*viser fra hode til hand*]... Så det har vært en slags kongstanke for meg hele veien at vi må... vi må få større bredde, mer praktiske.... inngang til læring.<sup>320</sup>

Her er Halvorsen både innom spørsmålet om hva praktiske arbeidsformer er (fra hand til hode), hvorfor de bør brukes mer i skolen, og at lesing, skriving og regning henger sammen med det praktiske. De praktiske arbeidsformene presenteres i intervjuet som noe ikke-akademisk, og når Halvorsen demonstrerer læringsveien og involverer handa eksemplifiserer hun ved å bruke den taktile sansen. Jeg forstår det som at hun sier noe om rekkefølge; først sanser (eller gjør) man noe, deretter reflekterer man over det. Dette kan også beskrives som en induktiv innfallsvinkel til læring.

---

<sup>318</sup> Ibid., 16, 38, 42, 50

<sup>319</sup> Ibid., 37, 50.

<sup>320</sup> Kristin Halvorsen i intervju med meg 20. oktober 2016.

Definisjonen i ungdomstrinnsmeldinga<sup>321</sup> ble kommentert av Halvorsen i intervjuet med at meldinga må sees mer i sin helhet. Motivasjonen for å legge fram ungdomstrinnsmeldinga var å prøve å få skoleverket til å vri seg i retning av å bli mer praktisk: «Men det er en fantastisk seig materie».<sup>322</sup> Her oppfatter jeg at Halvorsen mener at det er vanskelig å endre skolen, og at det er dette som gjør det vanskelig å få brukt de praktiske arbeidsformene, heller enn at teksten fra myndighetene er uklar på dette punktet.

### 5.2.3 Strategiplanen

Den tredje teksten, strategiplanen, redegjør ikke eksplisitt for hva begrepet *praktisk* (arbeidsform) betyr. Likevel kan man utlede noe av måten ordet brukes på i teksten. Strategiplanen består av 15 sider, der ordet *praktisk* finnes på 10 av dem.<sup>323</sup> Men *praktisk* nevnes ikke sammen med det andre sentrale satsingsområdet, de *grunnleggende ferdighetene*, noe både Halvorsen og ungdomstrinnsmeldinga i større grad presenterer som noe integrert. I strategiplanen står disse i samme avsnitt bare i ett enkelt tilfelle:

Ved å gjøre opplæringen på ungdomstrinnet mer praktisk og variert og styrke opplæringen i regning, lesing og skriving, skal elevene få flere opplevelser av mestring og økt motivasjon og læring.<sup>324</sup>

I sitatet sidestilles det praktiske med de grunnleggende ferdighetene ved hjelp av konjunksjonen «og». Så sjøl om «lesing» og «praktisk» her finnes i samme setning, sier ikke dokumentet noe om forholdet mellom de praktiske arbeidsformene og de grunnleggende ferdighetene; det er ikke sagt hvorvidt man f.eks. skal bruke mer praktiske arbeidsformer når elever lærer skriving, lesing og regning, eller om man skal

---

<sup>321</sup> «Praktisk opplæring kan forstås som aktiviteter der elevene får være fysisk aktive, som i rollespill eller eksperimenter. Det kan også være andre former for arbeidsmåter der elevene får være aktive, uten at det nødvendigvis involverer fysisk aktivitet, som prosjektarbeid eller gruppearbeid.» Kunnskapsdepartementet, «Ungdomstrinnsmeldinga» (2011), 15.

<sup>322</sup> Kristin Halvorsen i intervju med meg 20. oktober 2016.

<sup>323</sup> Kunnskapsdepartementet, «Strategi for ungdomstrinnet», 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13.

<sup>324</sup> Ibid., 5.

sørge for at lesing, skriving og regning inngår i de praktiske arbeidsformene man velger. Det kan tolkes som to uavhengige aktiviteter; lesing den ene timen, noe praktisk den andre. Bortsett fra dette ene tilfellet, holdes de grunnleggende ferdighetene og det praktiske fra hverandre i hvert sitt avsnitt.

Noen steder i dokumentet nevnes den praktiske undervisninga som et middel for å nå målene i ungdomstrinnssatsinga, som her: «Motivasjon og mestring for bedre læring gjennom mer praktisk og variert undervisning».<sup>325</sup> I dette uttrykket skapes det en årsakssammenheng, elevene lærer bedre, de mestrer og blir motiverte av at undervisninga er mer praktisk (og variert). De praktiske arbeidsformene blir et redskap lærerne kan, og skal, bruke. I denne sammenhengen er ikke de grunnleggende ferdighetene nevnt, og heller ikke ungdomstrinnsmeldingas kommentar om at det finnes lite forskningsbelegg for at praktiske arbeidsformer øker motivasjon eller læringsutbytte.

#### 5.2.4 Oppsummering

For å oppsummere: Måten uttrykket *praktisk (arbeidsform)* brukes og forklares på i ungdomstrinnsmeldinga og i det transkriberte intervjuet omfatter noe ikke-akademisk, eller ikke-teoretisk, det kan dreie seg om å bruke sanser som den taktile og den kinestetiske, og det kan bety aktiv, variert og virkelighetsnær. Men samtidig kan gruppearbeid og ingen fysisk aktivitet omfattes av det praktiske. Og sjøl om Halvorsen i intervjuet sier at det praktiske er en annen inngang til de grunnleggende ferdighetene, er ikke dette like tydelig integrert i strategiplanen, der det praktiske og de grunnleggende ferdighetene ser ut til å eksistere mer side om side. Slik kan betydninga fra disse tre kildene gjengis:

---

<sup>325</sup> Ibid.

Figur 8 Betydninga av begrepet «praktisk»

Tekstgrunnlag	Hva betyr praktisk?	Eksempler
Ungdomstrinnmeldinga	Elevaktivitet og sansing (taktil, kinestetisk), fysisk aktivitet (men ikke nødvendigvis). Henger tett sammen med <i>variert</i> og <i>aktiv</i> . Virkelighetsnær.	Eksperimenter, rollespill, prosjektarbeid, gruppearbeid, entreprenørskap, storyline, simulering, uteskole, arkitekturverkstedet <i>FORMlab</i> .
Intervju (tidligere kunnskapsminister)	Ikke-akademisk. En annen inngang til lesing, skriving, regning. Kanskje noe taktilt.	Lære <i>fra hand til hode</i> , i stedet for andre veien.
Strategiplanen	Definerer ikke begrepet <i>praktisk</i> . Skiller grunnleggende ferdigheter og det praktiske.	(Gir bare eksempler på formål, f.eks. økt motivasjon.)

## 5.3 Hvorfor bruke praktiske arbeidsformer?

### 5.3.1 Skolene ønsker praktiske arbeidsformer.

Ungdomstrinnmeldinga presenterer begrunnelsene for å bruke praktiske arbeidsformer, og hvem som kan ha nytte av dem: «Ønsket om en mer praktisk og relevant opplæring er unisont fra hele landet [...]»<sup>326</sup>. Strategiplanen viser til dialog med elever, lærere og foreldre på ungdomstrinnet:

I samtalene og tilbakemeldingene fra elever, lærere, foreldre og andre, kom det fram et klart og sterkt ønske om at arbeidsmåtene på ungdomstrinnet må bli mer praktiske og varierte. Samtidig er det viktig at undervisningen oppleves både relevant og utfordrende. Dette vil kunne være et viktig bidrag for å øke motivasjonen og innsatsen til elevene.<sup>327</sup>

<sup>326</sup> Kunnskapsdepartementet, «Ungdomstrinnmeldinga» (2011), 8.

<sup>327</sup> Kunnskapsdepartementet, «Strategi for ungdomstrinnet», 3.

Med dette avsnittet er endringsønsket forankret hos aktørene i skolen, hos elever, lærere og foreldre, målet er tydeliggjort (elevenes motivasjon og innsats skal økes) og midlene er gitt; arbeidsmåtene må være mer praktiske og varierte, og undervisninga må oppleves som relevant og utfordrende. Om det er de praktiske arbeidsformene eller relevant og utfordrende undervisning som skal gi økt motivasjon, eller kombinasjonen, er kanskje et tolkningsspørsmål.

### 5.3.2 Økt motivasjon, bedre læring, mindre sosiale forskjeller

I stortingsmeldinga står det også at en mulig årsak til at elevene er lite motiverte, kan ha «sammenheng med at noen fag har blitt oppfattet som mer teoretiske de siste årene»<sup>328</sup>, noe som kan tolkes som at fagene bør bli mer praktiske. En slik tolkningsmulighet finnes også i uttrykket *virkelighetsnær*.<sup>329</sup>

Halvorsen mener at mange elever ville trivdes bedre og lært mer, hvis skolen i større grad hadde brukt praktiske arbeidsformer, og hun sier at det dreier seg om de grunnleggende ferdighetene, men at det er en annen inngang til det (jf. sitatet over). Det forstår jeg som at Halvorsen mener praktiske arbeidsformer kan øke elevenes kunnskap og ferdigheter når det gjelder grunnleggende ferdigheter.

Motivasjon er et viktig nøkkelbegrep i meldinga.<sup>330</sup> Det peikes på en sammenheng mellom umotiverte elever som slutter på videregående, og reproduksjon av sosiale forskjeller.<sup>331</sup> Motiverte elever som får utviklet evnene sine og opplever mestring, antas å bidra til mindre frafall, og med det mindre sosiale forskjeller. Ungdomstrinnsmeldinga oppsummerer slik: «For å motivere elevene til økt innsats må opplæringen og skolehverdagen være praktisk, variert, relevant og utfordrende»<sup>332</sup>.

---

<sup>328</sup> Kunnskapsdepartementet, «Ungdomstrinnsmeldinga» (2011), 20.

<sup>329</sup> Ibid., 37, 50.

<sup>330</sup> Ibid., 6, 8.

<sup>331</sup> Ibid., 6, 7,

<sup>332</sup> Ibid., 11.

Stortingsmeldinga konkluderer med at det ser ut til at «[...] elevene setter pris på praktiske og varierte arbeidsmåter». <sup>333</sup>

*Variasjon* gir bedre motivasjon for læring viser forskning. <sup>334</sup> Som nevnt tidligere kan ikke meldinga vise til forskning som viser at *praktiske arbeidsformer* gir bedre motivasjon for læring, men det argumenteres likevel for en sammenheng mellom det praktiske og motivasjon. Dette begrunnes både med elevens behov for mestring, og at noen elever trenger en praktisk innfallsvinkel for å forstå lærestoffet. Ett eksempel finnes i presentasjonen av praktiske og estetiske fag, der det står at mange elever har behov for at den teoretiske kunnskapen blir konkretisert gjennom praktiske aktiviteter. På den måten kan disse elevene bli fortrolig med stoffet. <sup>335</sup> Her er de praktiske aktivitetene begrunnet med at elevene kan få den teoretiske kunnskapen konkretisert, noe jeg forstår slik at de praktiske arbeidsformene er konkrete og skal kunne bidra til at elevene forstår noe abstrakt.

### 5.3.3 Tilpassa opplæring og variasjon

I ungdomstrinnsmeldinga sies det at både kravet om tilpassa opplæring og behovet for variasjon, kan møtes med en blanding av teoretiske og praktiske valg. <sup>336</sup> Meldinga viser til *Kultur for læring* der det legges vekt på at skolen må gi en bedre tilpassing til den enkelte elev. <sup>337</sup> Der beskrives muligheten for at den praktiske opplæringa kan gis til dem som har best utbytte av slik opplæring, og at andre elever kan få muligheter for fordypning. <sup>338</sup> Det kan sees på som tilpassa opplæring. Det presiseres i ungdomstrinnsmeldinga at læring ikke står i motsetning til variasjon og praktiske arbeidsformer. Det er tvert imot holdt fram at dette skal gi læring for alle. <sup>339</sup>

---

<sup>333</sup> Ibid., 15.

<sup>334</sup> Ibid.

<sup>335</sup> Kunnskapsdepartementet, «Ungdomstrinnsmeldinga» (2011), 7, 8.

<sup>336</sup> Ibid., 37.

<sup>337</sup> Utdannings- og forskningsdepartementet, «Kultur for læring» (2004).

<sup>338</sup> Ibid., 59.

<sup>339</sup> Kunnskapsdepartementet, «Ungdomstrinnsmeldinga» (2011), 7.



#### 5.3.4 Oppnåelse av kompetansemål

Videre kan en blanding av teoretiske og praktiske valg bidra til «at elevane [kan] sjå samanhengar mellom praksis og teori og mellom handling og kunnskap». <sup>340</sup> Målet kan være å se sammenheng mellom det teoretiske og det praktiske, og departementet peiker på at de praktiske arbeidsformene i seg sjøl ikke er noen garanti for at denne læringa finner sted: «Skolene må derfor være bevisst de kravene som må stilles til bruk av praktiske aktiviteter. Det må være kvalitet, og det må være læringstrykk. Aktiviteter må ha klare koblinger til kompetansemål». <sup>341</sup> Formålet er læring innafor rammen av læreplanen, og kan bl.a. bety abstrakt, eller teoretisk, kunnskap.

Ungdomstrinnsmeldinga holder fram noen elever som kan ha særlig utbytte av praktiske arbeidsformer; det gjelder urolige elever og elever som ennå ikke er fortrolig med abstraksjoner. <sup>342</sup> Adverbet «ennå» tyder på at målet er at elevene skal bli fortrolig med abstraksjoner, og at de praktiske arbeidsformene kan være et hjelpemiddel mot et slikt mål.

Kristin Halvorsen snakket i intervjuet om elever som strever: «at du nettopp når fram med lese-, skrive-, og regneopplæring til kanskje noen av dem som strever, hvis du tar noen andre, mer praktiske og relevante, innganger». <sup>343</sup> Jeg forstår ungdomstrinnsmeldinga og Halvorsen dithen at elever som strever, urolige elever og elever som ikke er fortrolige med abstraksjoner kan grupperes sammen; det er snakk om de elevene som ikke har utbytte av, eller kan tilpasse seg, en tradisjonell skolehverdag (som i stor grad består av at læreren snakker, og at elevene løser oppgaver).

---

<sup>340</sup> Ibid., 36.

<sup>341</sup> Ibid., 38.

<sup>342</sup> Ibid., 37.

<sup>343</sup> Kristin Halvorsen i intervju med meg 20. oktober 2016.

Ungdomstrinnsmeldinga står i en kontekst der danning er det overordna målet for skolen, og literacy (*skriftkyndighet*) er sentralt i dannelsesprosessen. Men så er det en utfordring for ungdomstrinnet at mange elever er umotiverte og skoletrøtte.<sup>344</sup> Erobringen av kunnskap og ferdigheter som er nødvendige for å bli de dannede voksne skolen har som mål, vanskeliggjøres når elevene ikke er motiverte. Praktiske arbeidsformer, som alle fag i ungdomsskolen skal bruke, skal bidra til økt motivasjon og læring av kompetansemål i fag, av grunnleggende ferdigheter, og til elevenes danning.

### 5.3.5 Tre prioriterte innsatsområder

I forbindelse med at ungdomstrinnsmeldinga går inn på motivasjon og skriver at opplæringa og skolehverdagen må være praktisk, variert, relevant og utfordrende, fremheves tre sentrale punkt. I denne punktlista er verken variert eller praktisk undervisning nevnt, men både regning, lesing og klasseledelse:

- Av innsatsområdene som departementet ser som de mest sentrale og som er prioritert i strategien for gjennomføring, er
- økt valgfrihet gjennom innføring av valgfag og fleksibilitet
  - God læring og godt læringsmiljø gjennom bedre klasseledelse
  - bedre opplæring i regning og lesing<sup>345</sup>

I utdyping etter disse kulepunktene nevnes den varierte undervisninga sammen med den gode klasseledelsen, mens det praktiske blir stående ukommentert, bortsett fra i forbindelse med de praktiske fagene. Under overskrifta «Andre tiltak» brukes begrepet *virkelighetsnær opplæring*, som kan tolkes som *autentisk* og en annen måte å uttrykke *praktisk* på. Sjøl om det praktiske her nevnes innledningsvis, blir det borte (eller underforstått) utover i teksten.

---

<sup>344</sup> Som bl.a. nevnt i innledninga til Kunnskapsdepartementet, «Ungdomstrinnsmeldinga» (2011).

<sup>345</sup> Kunnskapsdepartementet, «Ungdomstrinnsmeldinga» (2011), 11.

Oppsummert kan man si at innføring av praktiske arbeidsformer begrunnes med at det er et sterkt ønske om det (fra elever, foreldre, lærere), at elevene setter pris på det, og det øker trivsel og motivasjon, øker sjansen for videre utdanning, og kan bidra til mindre sosiale forskjeller. Dessuten presenteres det praktiske som en annen innfallsvinkel til læring av grunnleggende ferdigheter. Men samtidig står det praktiske ukommentert når de tre prioriterte innsatsområdene presenteres i meldinga.

## 5.4 Hvordan bruke praktiske arbeidsformer?

At elevene setter pris på praktiske og varierte arbeidsformer, er ikke nok, det blir også understreket i ungdomstrinnsmeldinga at forskning viser at det er noen forutsetninger som må være til stede for at slike arbeidsformer skal være vellykket.<sup>346</sup> Disse forutsetningene blir det gjort rede for, bl.a. at læreren må ha god kompetanse i bruk av metoden og at aktiviteten knyttes mot mål i opplæringa. Læreren må også beherske ulike metoder, og hans kompetanse, og bevissthet om bruk av praktiske arbeidsformer er viktig.<sup>347</sup> Som en del av denne kompetansen ligger det også en forståelse av at læreren ikke er ment å overlate elevene til seg sjøl i de praktiske aktivitetene, men det understrekes likevel i meldinga:

En variert opplæring med innslag av praktiske aktiviteter for elevene betyr ikke at læreren skal gi fra seg styringen av timene. Praktiske arbeidsformer stiller krav til god ledelse av klassen, noe som også er forutsetning for læringsresultatene.<sup>348</sup>

Strategiplanen sier at skolene skal få *skolebasert kompetanseutvikling* i klasseledelse, regning, lesing og skriving. Den sier ikke noe om at skolene skal få hjelp til å utvikle kompetanse i *praktiske arbeidsformer*, det praktiske skal ivaretas av nasjonale støttetiltak: «Tiltakene skal støtte og stimulere bruken av praktiske og varierte arbeidsmåter [...]»<sup>349</sup>. De nasjonale sentrene (f.eks. Skrivesenteret, Lesesenteret,

---

<sup>346</sup> Kunnskapsdepartementet, «Ungdomstrinnsmeldinga» (2011), 15.

<sup>347</sup> Ibid., 7.

<sup>348</sup> Ibid., 36.

<sup>349</sup> Kunnskapsdepartementet, «Strategi for ungdomstrinnet», 8.

Nynorsksenteret) skal gi eksempler på hvordan opplæringa kan gjøres mer praktisk og variert. De utvikler nettressurser og eksempler som skal være tilgjengelige for skolene. I strategiplanen antas det at dette materiellet vil være til inspirasjon og nytte for å forbedre ungdomstrinnet.<sup>350</sup> De praktiske arbeidsformene finnes med andre ord tydeligst hos de nasjonale sentrene i deres utvikling av undervisningsopplegg og ideer til lærere og skoler, men forventes også av lærerutdanningen i undervisning av egne studenter. I ungdomstrinnsmeldinga vektlegges lærernes kompetanse i forbindelse med de praktiske arbeidsformene. Viktigheten av kompetansen understrekes, sammenhengen mellom arbeidsform og mål i læreplanen må gjøres tydelig, og tiltak for (bl.a.) en mer praktisk opplæring må sees i sammenheng med tiltak for å styrke lærernes kompetanse.<sup>351</sup> Det henvises til forskning som viser at norske lærere varierer undervisningen sin mindre enn i andre land.<sup>352</sup> Og helt på slutten av meldingen sies det at det er dokumentert at lærernes kompetanseutvikling er viktig for kvalitetsutvikling i opplæringa.<sup>353</sup> Dette kan sees i sammenheng med de tre semestrene med veiledning som gis skolene i forbindelse med SKU, her har myndighetene en mulighet til å bidra til en slik kompetanseheving for å øke lærernes kompetanse i å bruke praktiske arbeidsformer. Men det er mulig ungdomstrinnsmeldinga først og fremst peiker på de nasjonale sentrene og kommunenes ansvar her.<sup>354</sup> Når meldingen avslutter med kommentarer om kompetanseheving for lærere, nevnes ikke de praktiske arbeidsformene, men «god klasseledelse for økt motivasjon og bedre læring».<sup>355</sup>

De praktiske arbeidsformene dukker også opp i beskrivelsen av forventningen til universitets- og høyskolesektorens bidrag i egen utdanning: «Det forventes at UH-institusjonene [...] legger til rette for at studenter i praksis utfordres til å utvikle mer

---

<sup>350</sup> Ibid., 9.

<sup>351</sup> Ibid., 7, 16, 20.

<sup>352</sup> Ibid., 36.

<sup>353</sup> Ibid., 119.

<sup>354</sup> Ibid., 8, 38.

<sup>355</sup> Ibid., 119.

praktisk og variert undervisning».<sup>356</sup> Lærerutdanningene skal fokusere på praktiske arbeidsformer så lenge dette rettes mot egne studenter, mens når lærerutdanningen (UH-sektoren) skal veilede skoler, er det særlig snakk om skolebasert kompetanseutvikling i klasseledelse, regning, lesing og skriving.<sup>357</sup> Ellers tar som sagt de nasjonale sentrene seg av utviklingen av didaktiske opplegg, inkludert praktiske.

## 5.5 Opinionsdannere

*Praktiske arbeidsformer* nevnes av noen opinionsdannere før valget i 2017 (bl.a. av Torbjørn Røe Isaksen, daværende kunnskapsminister), men det ser ikke ut til at de praktiske arbeidsformene står på dagsorden sommeren 2016.<sup>358</sup> Temaet dukker opp igjen i massemedia sensommeren/høsten 2017, f.eks. da Nordahl brukte begrepet i en NRK-artikkel om gutter i skolen (august 2017)<sup>359</sup>. De relativt få medietekstene om dette gjør det vanskelig å finne ut hva opinionsdannerne mener om praktiske arbeidsformer. At praktiske arbeidsformer ikke diskuteres, viser kanskje at det er andre tema som oppleves som viktigere: Nordahl er f.eks. opptatt av at lærerne bør undervise evidensbasert og at de ikke bør ha metodefrihet.<sup>360</sup>

Men om vi går tilbake til tida like før ungdomstrinnsmeldinga, så kan det se ut til at sentrale opinionsdannere var åpne for at praktiske arbeidsformer kunne brukes, som jeg kommer tilbake til under. Denne innfallsvinkelen er seinere fraværende, og temaet *praktiske arbeidsformer* kan betraktes som et taust (blindt eller usynlig) element i skolediskursen. Hvordan tolke det som ikke blir tematisert? Kan det tolkes som at skolen (jf. henvisning til det unisone ønsket fra elever, foreldre og lærere i

---

<sup>356</sup> Kunnskapsdepartementet, «Strategi for ungdomstrinnet», 13.

<sup>357</sup> Ibid.

<sup>358</sup> Høsten 2016 snakkes det riktignok om potensiale til praktiske og estetiske fag i skolen (*Kulturnytt* i NRK 24. august), og det legges fram en stortingsmelding 11. oktober (*St.meld. 28 Fag-Fordypning - Forståelse*), uten at det, såvidt jeg kan se, førte til at skoledebatten handlet mer om praktiske arbeidsformer.

<sup>359</sup> Strand og Ording, «Skolen er ikke tilpasset de minste guttene».

<sup>360</sup> Nordahl, «Lærere bør ikke ha full metodefrihet, forstått som frihet til selv å velge det de har tro på».

ungdomstrinnsmeldinga) og (noen) politikere ønsker mer praktiske arbeidsformer, mens opinionsdannerne ikke er opptatt av det? Eller at de ikke ønsker det? En annen mulig forklaring på at *praktiske arbeidsformer* er forholdsvis lite debattert av opinionsdannerne, er at begrepet er uklart.

Det er lettere å finne det praktiske rundt 2010-2011, da det kom en del høringsuttalelser i tilknytning til den da kommende ungdomstrinnsmeldinga. I en artikkel i *Aftenposten* fra 2010 (året før ungdomstrinnsmeldinga ble lagt fram for regjeringen) med overskrifta «Derfor lykkes ikke ungdomsskolen» siteres tre forskere som uttrykker en forsiktig tro på at *praktiske arbeidsformer* kan brukes i skolen: Nordahl, Haug og Vibe.<sup>361</sup> (Jf. vedlegg 8). Nordahl sier han «tror ikke det vil gå ut over kunnskapsnivået». Haug sier at arbeidsformer som brukes for skoletrøtte elever, med fordel kunne brukes i den vanlige undervisningen (jeg tolker «arbeidsformer for skoletrøtte elever» i retning av *praktiske arbeidsformer*). Vibe sier at det godt kan være at mange elever ville ha nytte av å lære basisferdigheter ved hjelp av en mer praktisk rettet pedagogikk, men føyer umiddelbart til at elevene har krav på å lære å lese, skrive og regne. Jeg tolker Vibes utsagn som et *kanskje* til de praktiske arbeidsformene, mens presiseringa om de grunnleggende ferdighetene som kommer umiddelbart etter, skaper et inntrykk av at han frykter, eller ser muligheten for, at praktiske arbeidsformer vil ta oppmerksomheten bort fra skolens oppgave om å lære elevene å lese, skrive og regne. Det ser ikke ut til at disse videre er engasjert i debatt knytta til *praktiske arbeidsformer* i skolen.

Tidligere nevnte Bamford er en forsker som er tydelig tilhenger av *praktiske fag*. Hun sier at elevene kjeder seg og etterlyser praktiske fag og flere kreative måter å lære på.<sup>362</sup> Sjøl om Bamford ikke har engasjert seg i *praktiske arbeidsformer*, deltar hun i

---

<sup>361</sup> Moe og Tessem, «Derfor lykkes ikke ungdomsskolen».

<sup>362</sup> Bamford, *Arts and cultural education in Norway*, 140.

norsk skoledebatt ved å ta til orde for en styrking av kunstfagene (bl.a. ved å delta på konferanse i Norge i 2015, og hun har latt seg intervjuet i tidsskriftet *Ballade* i 2016.<sup>363</sup>)

Diskursen om *praktiske arbeidsformer* kan sees på som det Bratberg kaller *brytninger*.<sup>364</sup> Diskursen finnes i grunnlagsdokumenter og hos informantene (både mine og ungdomstrinnsmelding), men i mindre grad hos opinionsdannerne. Det kan se ut til at det er typisk at de som deltar aktivt i denne diskursen, jevnt over er positive til praktiske arbeidsformer. De som (eventuelt) er negative, som ikke tror skolens utfordringer kan løses ved at ungdomstrinnet blir mer praktisk, ser ikke ut til å delta.

Når jeg i denne avhandlingen konsentrerer meg om *praktiske arbeidsformer* i grunnlagsdokumentene, hos informantene og hos opinionsdannerne, møter jeg en metodisk utfordring; jeg finner først og fremst noe om *praktiske arbeidsformer* i grunnlagsdokumentene og hos informantene (jf. kapittel 6), mens jeg strever med å finne det hos opinionsdannerne.<sup>365</sup> Mens det altså kan se ut til at politikerne, elevene (i det innsamlede materialet) og noen forskere er opptatt av praktiske arbeidsformer, preges likevel ikke den offentlige norske skoledebatten av dette. Sentrale opinionsdannere innafor skolediskursen svarer journalister på deres direkte spørsmål om de praktiske arbeidsformene, men de tar lite initiativ til slike debatter, og uttrykker i liten grad meninger for eller imot praktiske arbeidsformer i grunnskolen.

---

<sup>363</sup> Skrede, «– Grip sjansen dere har fått med Ludvigsen-rapporten!», upaginert.

<sup>364</sup> Bratberg, *Tekstanalyse for samfunnsvitere*.

<sup>365</sup> Jeg finner det hos informantene bl.a. fordi jeg jo har spurt dem om det.

## 5.6 Spenninger i politikk og samfunn

Diskursene kan betraktes som kollektive virkelighetsoppfatninger med ideklynger som gir et bestemt perspektiv på virkeligheten, men som ikke alltid er i indre harmoni.<sup>366</sup> Det ser ut til å være tilfellet i denne diskursen.<sup>367</sup> Synet på motivasjon og mestring som viktig og at de henger sammen, ser det ut til å være enighet om. Hvis elevene lykkes, har de lett for å være motiverte, og da fullfører de skolen. Praktiske arbeidsformer kan være motiverende. Dette ser det ut til å være enighet om.

Så disharmonien. Som tidligere nevnt beskriver ungdomstrinnsmeldinga praktisk opplæring som aktiviteter der elevene får være fysisk aktive, samtidig som det presiseres at praktisk opplæring ikke nødvendigvis involverer fysisk aktivitet.<sup>368</sup> I denne avgrensingen ligger det en mulig motsetning. At *praktisk* kan være rollespill eller eksperimenter er det neppe noen diskusjon om, begge oppfyller bl.a. krav om bruk av kinestetisk og taktil sans. Men det er vanskelig å se det at elevene arbeider i grupper som et godt eksempel på en praktisk arbeidsform, eller at det representerer den etterlyste endringen i skolen.

Et annet disharmonisk element dreier seg om hensikten med de praktiske arbeidsformene. Hensikten kan, enkelt sagt, være at elevene (alle elever) skal lære. Et slikt syn finnes i ungdomstrinnsmeldinga når det står: «[grunnleggende ferdigheter] står ikke i motsetning til en mer variert og praktisk skoledag, tvert i mot».<sup>369</sup> Dette synet finnes hos noen forskere som f.eks. Bamford, som sier at elevene kjeder seg, og har mistet troen på skolen, og når hun hevder at de kreative arbeidsformene og praktiske fag kan hindre at smarte, ambisiøse og kreative elever faller fra.<sup>370</sup>

---

<sup>366</sup> Bratberg, *Tekstanalyse for samfunnsvitere*, 31.

<sup>367</sup> Se vedlegg 8 for en skjematisk oversikt over de to diskursene.

<sup>368</sup> Kunnskapsdepartementet, «Ungdomstrinnsmeldinga» (2011), 15.

<sup>369</sup> *Ibid.*, 7.

<sup>370</sup> Bamford, *Arts and cultural education in Norway*, 13.



Mens ungdomstrinnsmeldinga er en tekst som holder fram fordelene med praktiske arbeidsformer, er strategiplanen mer tvetydig, og viktige opinionsdannerne stort sett fraværende, sjøl om som deres uttalelser noen (sju-åtte) år tilbake i tid kan sees på som litt nølende positive.

I konkurranse med praktiske arbeidsformer står, i noen sammenhenger, de grunnleggende ferdighetene og læring i sin alminnelighet. Strategiplanen er tydelig på at de grunnleggende ferdighetene er viktige, Vibe presiserer at skolens oppgave er de grunnleggende ferdighetene, og Nordahls utsagn om at han ikke tror det vil gå ut over kunnskapsnivået, vektlegger læringsmålene, ikke arbeidsformene. Opinionsdannerne som deltar er forsiktig positive, og det er vanskelig å finne noen som argumenterer mot praktiske arbeidsformer. Sånn sett kunne man forvente at de praktiske arbeidsformene hadde stor utbredelse og mye støtte. Men kartlegging av skolens praksis viser at elevene etterlyser praktiske arbeidsformer, og at det er de tradisjonelle arbeidsformene som dominerer.<sup>371</sup>

Ungdomstrinnsmeldinga fremholder at de skisserte tiltakene «[s]amlet sett vil [...] gi bedre vilkår for en mer praktisk, variert og relevant opplæring».<sup>372</sup> De skisserte tiltakene sitatet viser til, er variasjon, relevans, virkelighetsnært, valgfag, flere valgmuligheter, økt fleksibilitet og arbeidslivsfag. Tiltakene inkluderer dessuten en gjennomgang av de praktiske og estetiske fagene. Det er ikke helt klart hvordan disse tiltakene kan gi en mer *praktisk* opplæring i norskfaget, kanskje bortsett fra det som kan ligge i begrepet *virkelighetsnært*.

Ungdomstrinnsmeldinga understreker at grunnleggende ferdigheter og en mer praktisk hverdag ikke står i kontrast til hverandre.<sup>373</sup> Det samsvarer med Kristin

---

<sup>371</sup> Se bl.a. Caspersen et al.. *Praksisutbytte?*, 41, Topland og Skaalvik, *Meninger fra klasserommet*, vedlegg 2, eller Markussen, et al., *Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet*, 10.

<sup>372</sup> Kunnskapsdepartementet, «Ungdomstrinnsmeldinga» (2011), 20.

<sup>373</sup> *Ibid.*, 7.

Halvorsens framstilling i intervjuet. Ungdomstrinnsmeldinga har dessuten med et utsagn fra en lærer om at teoretisk sterke elever også er glade i praktiske undervisningsformer.<sup>374</sup> Man kan si at ungdomstrinnsmeldinga legger opp til at man skal arbeide med faglig læring og grunnleggende ferdigheter gjennom *praktiske arbeidsformer* og at slike arbeidsformer treffer alle elever, men særlig dem som strever. Dessuten skal det også satses på lesing, skriving og regning.

Den indre disharmonien i styringsdokumentene kommer fram når strategiplanen løfter fram de grunnleggende ferdighetene, mens de praktiske arbeidsformene ikke integreres, og heller ikke vektlegges like tydelig. I ungdomstrinnsmeldinga er det praktiske og de grunnleggende ferdighetene mer integrerte. Disse to dokumentene uttrykker dermed ikke det samme. Strategiplanen framstår som splittet når det gjelder hva som skal vektlegges: Deler av teksten forutsetter at ungdomsskolen satser på de grunnleggende ferdighetene (lese, skrive, regne), mens andre deler av teksten forventer at undervisninga blir mer praktisk og variert. Denne splittelsen i teksten er forstyrrende, det er vanskelig å forstå hva budskapet er. De praktiske arbeidsformene blir stående som én oppgave skolen skal løse, og de grunnleggende ferdighetene som en annen. Oppgavene er likestilte, ingen av dem er overordnet, og de er heller ikke integrerte. Dette er noe annerledes i (helhetslesinga av) ungdomstrinnsmeldinga, og annerledes enn det som kommer fram i intervjuet med Halvorsen. Men når skolene som blir veiledet av UH-sektoren, bestemmer seg for minst én grunnleggende ferdighet som satsingsområde, blir det i realiteten mulig å velge vekk de praktiske arbeidsformene.

Målet for ungdomstrinnsmeldinga var å øke elevenes motivasjon gjennom mer praktiske arbeidsformer, som dermed ville gjøre skolen mer variert. Å satse på f.eks. lesing, uten å integrere praktiske arbeidsformer, trenger verken å være en endring, eller å øke elevenes motivasjon. Skriving, lesing og regning er allerede en del av det

---

<sup>374</sup> Ibid., 16.

man arbeider med på ungdomstrinnet, og et betimelig spørsmål i den sammenhengen er om man ser for seg at elevenes motivasjon økes ved at man gjør mer av det samme. På den andre siden kan man innvende at mer systematisk arbeid med den grunnleggende ferdigheten lesing kan føre til at elevene mestrer det bedre, og mestring kan i neste omgang føre til økt motivasjon. Men dette kan på sin side oppnås uten at det er nødvendig å introdusere begrepet *praktisk*.

I strategiplanen fokuseres det først og fremst på grunnleggende ferdigheter, det praktiske er lagt til bl.a. de nasjonale sentrene som har fått ansvar for å utvikle opplegg og ideer skolene får tilgang til. Det krever at lærerne søker opp disse oppleggene og lærer seg å bruke dem, mens de grunnleggende ferdighetene er noe skolene velger blant, og får veiledning og oppfølging på fra UH-sektoren.

#### 5.6.1 Mål om abstrakt og teoretisk forståelse

Praktiske arbeidsformer i ungdomstrinnsmeldinga kan betraktes som et hjelpemiddel for å nå mål om abstrakt og teoretisk forståelse. Samtidig ser det ut til å være underforstått i teksten at elever som allerede kan abstrahere, samt elever som ikke er urolige, ikke trenger praktiske arbeidsformer. Arbeidsformene kan gi «økt aktivitet med utløp for virketrang, ikke minst for urolige elever» og «konkretisering gjennom praktiske aktiviteter kan derfor gi god læring, ikke minst for dem som ennå ikke er fortrolig med abstraksjoner».<sup>375</sup> Det kan bety at de praktiske arbeidsformene er nyttige for alle, men en mulig tolkning kan være at praktiske arbeidsformer ikke er nødvendig for de rolige, motiverte elevene, som allerede evner å abstrahere.

Som tidligere sagt, nevnte også Kristin Halvorsen at de elevene som føler at de kommer til kort på skolen, kan øke lærelysten og oppleve mestring: «du [...] når fram med lese-, skrive-, og regneopplæring til kanskje noen av dem som strever, hvis du tar noen andre mer praktiske og relevante innganger.»<sup>376</sup>

---

<sup>375</sup> Kunnskapsdepartementet, «Ungdomstrinnsmeldinga» (2011), 37.

<sup>376</sup> Kristin Halvorsen i intervju med meg 20. oktober 2016.

Dersom man oppfatter ungdomstrinnsmeldinga dithen at dette er lite viktig for de elevene som er motiverte og som kan abstrahere, vil ikke de praktiske arbeidsformene være bidrag verken for å øke motivasjonen for elevene i sin alminnelighet, eller til mer læring for alle. Det vil først og fremst være viktig med praktiske arbeidsformer for bare en del av elevene.

### 5.6.2 Eleven i sentrum

I strategiplanens innledning står eleven i sentrum, elevenes motivasjon og læring, at mange elever opplever at skolehverdagen er kjedelig og monoton, og at departementet har registrert et klart og sterkt ønske om at arbeidsmåtene på ungdomstrinnet må bli mer praktiske og varierte.<sup>377</sup> Deretter presenteres de sentrale tiltakene. Avsnittet om sentrale tiltak i strategiplanen forlater eleven og hans hverdag. Vi er over i spørsmålet om hva læreren trenger, som f.eks. beskrivelser av god klasseledelse. En underliggende forståelse er at elevens skolehverdag skal bli bedre gjennom disse tiltakene som er rettet mot læreren og rektor, men man kan også spørre seg om det fører til at midlene (f.eks. bedre klasseledelse) overtar som mål, at man arbeider med klasseledelse *per se*, altså uten å bake det inn i prosjektet som handler om å ta i bruk praktiske (og varierte) arbeidsformer?

### 5.6.3 Integrering?

At de praktiske arbeidsformene krever klasseledelse, ble presisert i ungdomstrinnsmeldinga, og gjenfinnes i strategiplanen: «Bruk av mer varierte metoder, praktiske oppgaver og andre undervisningsarenaer stiller også høye krav til lærernes evne til å lede klassen gjennom de ulike læringsaktivitetene [...].<sup>378</sup> Men hva kreves ellers når man skal bruke *praktiske arbeidsformer*? Kreves det lesing, skriving eller regning, altså de tre satsingsområdene som kommer i tillegg til klasseledelse? I strategiplanen står det, som nevnt, ikke at man skal arbeide med lesing, skriving og

---

<sup>377</sup> Kunnskapsdepartementet, «Strategi for ungdomstrinnet», 3.

<sup>378</sup> *Ibid.*, 5.

regning *gjennom* praktiske og varierte arbeidsformer. Er det fordi dette er selvsagt, eller er de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og regning egne målområder der elevene skal bli bedre, uansett hva slags arbeidsformer lærerne velger? Eller er kanskje disse grunnleggende ferdighetene nevnt for å unngå at praktiske arbeidsformer blir (bare) en «happening» eller en pauseaktivitet? Følgende setning, som innleder den siterte lista over tiltak, kan tyde på det siste: «I arbeidet med å variere arbeidsmåtene på ungdomstrinnet er klasseledelse, regning, lesing, og skriving prioriterte satsingsområder».<sup>379</sup> Det som står her, kan tolkes som at det er lesing, skriving og regning, ikke f.eks. baking eller snekring, som skal danne utgangspunkt for variasjon i skolen.

Skolene skulle velge (minst) én av tre grunnleggende ferdigheter som satsingsområde. Ett spørsmål er om satsing på én grunnleggende ferdighet kan oppfylle målene i ungdomstrinnsatsinga? Hvis denne endringen (f.eks. lesing i alle fag) også skolebaseres, slik at hele skolen blir bedre på å arbeide med lesing, trenger kanskje ikke det praktiske (arbeidsformene) å bli trukket noe videre inn i skolen. Er det er mulig å tolke dokumentene slik?

Et annet poeng er at det kan tenkes at man ser for seg at det praktiske kommer av seg sjøl når man fokuserer på en grunnleggende ferdighet; at varierte og praktiske arbeidsformer blir naturlig og selvsagt når man f.eks. styrker leseopplæringa i fagene. En slik antakelse, at variasjon ivaretar det praktiske, finner man ikke støtte for i måten begrepet *variasjon* brukes i NIFU-rapporten til Eifred Markussen et al. i forbindelse med en spørreundersøkelse om arbeidsmåter hos lærere. Der blir lærerne bedt om å oppgi hvor ofte de bruker disse tre arbeidsmåtene; 1) tavleundervisning, 2) elevene jobber sammen og 3) elevene jobber hver for seg. Når mellom 71 og 87% av lærerne sier at de bruker alle disse tre arbeidsformene ofte, konkluderes det i rapporten med

---

<sup>379</sup> Ibid., 4.

at dette «indikerer at lærerne, slik de selv opplever det, varierer mye mellom ulike arbeidsmåter i undervisningen».<sup>380</sup> Man kan diskutere om uttrykket «varierer mye» er en god beskrivelse av veksling mellom tavleundervisning og oppgaveløsning, men det er i alle fall vanskelig å se hva i disse tradisjonelle timene som skulle kunne bli definert som praktisk.<sup>381</sup> Altså slår dette utsagnet beina under påstanden i ungdomstrinnsmeldinga om at variert undervisning ofte impliserer praktisk undervisning.<sup>382</sup>

Men kanskje er dette et dårlig eksempel på variert undervisning. Det harmonerer dårlig med andre deler av samme rapport, illustrert ved overskrifta «Lite variasjon i undervisningen: Læreren prater og elevene gjør oppgaver»<sup>383</sup>. Her er veksling mellom lærere som snakker og elever som gjør oppgaver, beskrevet som «lite variasjon». Hva som ligger i begrepet variert undervisning, ser altså ikke ut til å være entydig, heller ikke i én og samme rapport. Men dersom *variasjon* skal inkludere *praktiske arbeidsformer*, er det nødvendig å definere eller avgrense det begrepet også nærmere, noe som ligger utenfor denne avhandlingens mål, og derfor ikke blir behandlet nærmere.

#### 5.6.4 «Lovens intensjon»

Dersom ungdomstrinnsmeldinga sees i sin helhet, som Halvorsen mente at den måtte, kan man tolke de praktiske arbeidsformene, slik de er forklart i meldinga, som sentrale.<sup>384</sup> Bruk av kinestetisk og taktil sans kan sees som typisk for slike

---

<sup>380</sup> Markussen, et al., *Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet*, 87.

<sup>381</sup> Kanskje vil man da argumentere for at skrijving er praktisk, og anta at skrijving sannsynligvis skjer i det arbeidet elevene gjør sammen eller alene?

<sup>382</sup> Kunnskapsdepartementet, «Ungdomstrinnsmeldinga» (2011), 15: «Varierte arbeidsmåter vil i de fleste sammenhenger også innebære arbeidsmåter som kan betegnes som praktiske»

<sup>383</sup> Eifred Markussen et al., *Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet*, 93.

<sup>384</sup> «Praktisk opplæring kan forstås som aktiviteter der elevene får være fysisk aktive, som i rollespill eller eksperimenter. Det kan også være andre former for arbeidsmåter der elevene får være aktive, uten at det nødvendigvis involverer fysisk aktivitet, som prosjektarbeid eller gruppearbeid.» Kunnskapsdepartementet, «Ungdomstrinnsmeldinga» (2011), 15.

arbeidsformer. Eksemplene med rollespill eller eksperimenter kan også stå som typiske. At fysisk aktivitet (bruk av kinestetisk sans) ikke er en betingelse, og at praktiske arbeidsformer kan være gruppearbeid, kan forstås som unntak, eller som kontekstavhengig.<sup>385</sup>

I jusen snakker man om lovens intensjon. Enkeltsetninger kan tolkes på ulike måter, men tolket i lys av helheten (intensjonen) blir tvilstilfeller likevel klarere.<sup>386</sup> Det kan være noe liknende Halvorsen gjør når hun argumenterer for at én del av teksten må forstås i den helheten teksten utgjør.

### 5.6.5 Oppsummering: Spenning i tekstene

Sjøl om man kan kreve at tekstdeler må tolkes i lys av helheten, gjenstår muligheten for at tekstene fremstår som uklare, og dette gjelder, slik jeg forstår tekstene, i større grad strategiplanen enn ungdomstrinnsmeldinga. Når noen skoler velger én grunnleggende ferdighet, og ser bort fra det praktiske, oppfatter jeg det som en mulighet som ligger i tekstene, altså i ungdomstrinnsmeldinga og strategiplanen. Definisjonen fra meldinga antar jeg ligger til grunn også for strategiplanen, som har valgt å fokusere på de grunnleggende ferdighetene, i overensstemmelse med at dette står sentralt i ungdomstrinnsmeldinga.

En annen mulighet er at teksten ikke oppfattes som uklar, men at skolene ikke ønsker en slik endring, da i kontrast til det unisone ønsket departement og direktorat viste til. Halvorsen viser til helheten i meldinga, og holder fram at materien er seig. Jeg forstår det slik at det er skolene, skolekulturen, som representerer den seige materien.

---

<sup>385</sup> I en praktisk arbeidsform som f.eks. prosjektarbeid, vil det inngå både gruppearbeid og tidspunkt der elevene sitter stille og arbeider uten å være særlig fysisk aktive.

<sup>386</sup> «Likevel vil tolkningen ikke alltid være ubetinget bundet av lovens ord. Er det åpenbart at språkbruken er unøyaktig, følger man det som antas å være lovens egentlige mening[...]», Store norske leksikon, s.v. «tolkning-jus».

Uttrykket *praktiske arbeidsformer* kan sies å være *rommelig, mangetydig og sprikende*, slik det brukes i styringsdokumentene. Praktiske arbeidsformer kan bety en alternativ inngang til lærestoffet, en ikke-tradisjonell undervisning. Da vil de svært utbredte timene som består av kombinasjoner av lærerforedrag og oppgaveløsning ikke omfattes av de praktiske arbeidsformene, rett og slett fordi de er tradisjonelle. Det praktiske kan noen ganger representere noe ikke-akademisk, som i intervjuet med Halvorsen. Og når begrepet *praktisk* i ungdomstrinnsmeldinga knyttes til en synliggjøring eller respekt for yrkesfag på videregående, og for handverksyrker i sin alminnelighet, kan det også handle om noe ikke-akademisk.<sup>387</sup>

Praktiske arbeidsformer og arbeid med grunnleggende ferdigheter skal integreres. Slik kan både ungdomstrinnsmeldinga og tidligere kunnskapsminister Halvorsen forstås. Dette er ikke like tydelig i strategiplanen, der det praktiske mer sidestilles med grunnleggende ferdigheter og den integreringa som er tydelig i ungdomstrinnsmeldinga, ikke er like eksplisitt.

Med dette har jeg vist en spenning som finnes i disse tekstene når det gjelder hva de praktiske arbeidsformene er. Helheten i meldinga presenterer praktiske arbeidsformer som bl.a. elevaktive og motiverende, og integrert i de grunnleggende ferdighetene, mens strategiplanen løfter fram de grunnleggende ferdighetene uten at de praktiske arbeidsformene er integrerte, men i stedet framstår som en parallell aktivitet. Halvorsen og tidlige pressemeldinger understreker det unisone ønsket om en mer praktisk ungdomsskole, mens den tidligere statsråden samtidig holder fram at skoleendring er en «seig materie», noe som kanskje ikke harmonerer veldig godt med at skolene ønsker denne endringa.

---

<sup>387</sup> Kunnskapsdepartementet, «Ungdomstrinnsmeldinga» (2011), 7: «Det er nødvendig å opprettholde en høy rekruttering til yrkesfag og i tillegg sørge for at langt flere fullfører fagopplæring enn i dag. Da må praktisk kunnskap i større grad introduseres som likeverdig med akademisk kunnskap allerede på ungdomstrinnet for å heve status og interesse for yrkesfag.»



Noen spørsmål man kan stille seg i forbindelse med de spenningene som finnes i tekstene, er om det praktiske ikke kan være akademisk? Et annet spørsmål er om *praktiske arbeidsformer i norskfaget* kan bidra til å heve status og interesse for yrkesfag, eller om slik statusheving er et annet prosjekt.

Det ser ut til å være større enighet om målet, eller hensikten, med de praktiske arbeidsformene. Det handler om å nå flere elever, og særlig elever som strever, ved at de kan oppleve opplæringa som motiverende og relevant. I diskusjonen om hvorfor man skal bruke praktiske arbeidsformer, argumenteres det i ungdomstrinnsmeldinga for at slike arbeidsformer skal øke elevenes motivasjon, deres opplevelse av mestring, og presenterer slike arbeidsformer som en inngang for å lære. En uklarhet her er om de praktiske arbeidsformene ikke betraktes som motiverende, eller som inngang til læring, også for de elevene som ikke strever.

Når det kommer til spørsmålet om hvordan praktiske arbeidsformer skal implementeres, og hvem som har ansvaret for dette, er det mer uklart igjen. Selve ungdomstrinnsatsinga, slik den beskrives i strategiplanen, ser ut til å ha overlatt ansvaret til de nasjonale sentrene, som skal utarbeide inspirerende materiell som lærerne kan søke opp og hente sjøl. Samtidig understrekes det at de praktiske arbeidsformene, for å fungere som en læringsmåte i fag, må gjennomføres av lærere som har god kompetanse. Det legges flere steder stor vekt på lærernes kompetanse i forbindelse med de praktiske arbeidsformene, men det ser ikke ut til at de tre semestrene med veiledning tar sikte på å gi denne kompetansen.

Det som er nytt i reformen, er det som kan knyttes til begrepet *praktisk*; for det første at de praktiske valgfagene ble gjeninnført, og for det andre at alle fag skulle bruke praktiske arbeidsformer. Ellers er disse politiske dokumentene etter mitt syn ikke tydelige nok for de lærere som ønsker seg mer praktiske arbeidsformer i skolefagene. Når tekstene fra politikere og embetsverk er så pass ulne at det man kan si er tekstens

intensjon, kommer i konflikt med definisjoner eller enkeltsetninger i teksten, står leseren nokså fritt i sin tolkning eller vektlegging av bestemte deler av teksten.

## 6. Praktisk arbeidsform i skolen

I det følgende presenteres elever, lærere og skolelederens innspill om praktiske arbeidsformer, basert på intervjuene. Analysearbeidet tar utgangspunkt i både observasjoner og intervjuer, i spørsmålet om hva jeg oppfatter som praktiske arbeidsformer av det jeg ser og hører, hva informantene sier praktiske arbeidsformer er, hva slags eksempler eller definisjoner de gir, og hva slags oppfatninger de har om hensikten med praktiske arbeidsformer.

### Utdrag av feltnotat fra observasjonstime

*Skriveoppgave: elevene skal skrive om det som har skjedd i helga på sin egen dialekt: Fra Dagboka. Skriv i 7-10 minutt, sier lærer Torbjørn og gjentar at han vil ha med kjennetegn på «vår egen dialekt». Læreren går rundt, gir dem begynnelser: Kjære dagbok, helga var heftig, mann. Elev: Men jeg gjorde ikke noe! Lærer: Du må dikte opp! Fortsetter; vi dansa... Han går videre, gir dem ideer, ber dem dikte. Det trenger ikke være sant, det du skriver, sier han.*

*Kl. 13.18: Torbjørn sier; 2 min til. Noen har skrevet en del, andre er ikke i gang. Så spør han om noen har lyst til å lese det de har skrevet. Han kommer ikke gjennom planen som sto på tavla. Får egentlig bare gjort det første punktet. Et par elever leser, noen vil ikke. Jeg tar bilder med mobilen av tre tekster. [...] Elevene leser teksten og læreren ber dem si hva slags dialekttrekk de har brukt, har de brukt diftonger? a-ender? osv. (Fra feltnotatene, utdraget er fra de siste 20 minuttene av timen.)*

I refleksjonsnotatene mine etter denne timen, der altså elevene i noen få minutter skal skrive en tekst på sin egen dialekt, og bruke av de dialekttrekkene læreren har gjennomgått, reflekterer jeg over om jeg har observert et eksempel på en praktisk arbeidsform:

De skal ikke bare skrive, som jo er praktisk og skolsk, men de skal skrive på en annen måte enn de pleier, de skal bruke egen dialekt; a-endinger på verb og substantiv, diftonger. De skal ta i bruk fagstoffet på tavla, de skal aktivere noe hos seg selv og på en måte fordøye fagstoffet ved å produsere en tekst på en ny måte. Det er kreativt, det er elevaktivt, det er ikke en "fyll-ut" oppgave, ikke reproduksjon, men noe nyskapende. (Fra feltnotatene)

I opplesning av tekst fra elevene kunne også læreren og klassen kommentere dialekt og -kjennetegn ved å stille spørsmål som: Har eleven brukt diftonger i teksten? Og har egentlig eleven diftonger i talespråket sitt?

De gjorde ei vurdering av tekst og dialektkjennetegn. Men så kan man innvende at resultatet ikke var så imponerende, de skreiv for det meste bokmål, konservativt, ingen tok han helt ut. Men her er det noe som nærmer seg noe praktisk? (Fra feltnotatene.)

I denne observasjonen synes jeg på den ene siden at oppgaven elevene får om å skrive på egen dialekt, kan betraktes som en *praktisk arbeidsform*. Men oppgaven blir forholdsvis overfladisk behandlet, det er dårlig tid både til å skrive og til å reflektere over resultatet, og min vurdering av tre av tekstene jeg tok bilde av, er at elevene ikke har klart å utnytte potensialet i oppgaven. Når elevene løser oppgaven med å holde seg til ett av de offisielle skriftspråkene, har de ikke analysert egen dialekt og ikke grublet på hvordan muntlige dialekttrekk kan uttrykkes skriftlig, og da er kanskje ikke arbeidsformen praktisk likevel? Kanskje konklusjonen er at oppgaven har potensiale i seg til å være en praktisk arbeidsform, men at nettopp måten den blir utført på (tidspress, overfladisk kunnskap om eget talemål) ikke forløser potensialet?

## 6.1 Elevene om praktiske arbeidsformer

Ti elever på 9. og 10. trinn er blitt intervjuet, fire jenter og seks gutter. To av de ti var flerspråklige, ni gikk på en byskole, og to av de ti hadde erfaring med frafall, men var nå tilbake på en ny skole. I intervjuene blir elevene spurt direkte om hva de tenker *praktiske arbeidsformer* betyr, hva de tror politikerne har ment med det, hva det betyr for dem e.l. (jf. vedlegg 2).

### 6.1.1 Eksempler

Intervjuet med Håkon (jf. vedlegg 10) kan stå som eksempel på hvordan elevene både forklarer hva de assosierer med *praktiske arbeidsformer*, samtidig som de også gjør en vurdering av dem, snakker om hensikten eller effekten av praktiske arbeidsformer. Håkon gir i sitatet under eksempler på praktiske arbeidsformer (som besøk på restaurant), i tillegg til at han trekker inn variasjon og læring, og kommer med en vurdering. Håkon utdyper videre at restaurantbesøk kan gi innblikk i kokkeyrket, erfaring fra yrkeslivet, at man kan få tips om matlaging, og han gjentar at det er variasjon fra rutiner på skolen.

[...] Men det blir vel fort... praktiske læreformer, var det det? [...] Jeg synes det er bra, fordi det blir fort kjedelig... ikke sant, sitte i seks timer dagen og skrive i en bok. Altså, jeg synes det er bra de har noe sånn variasjon og tar oss med ut i... ut sånn i lokalmiljøet og lærer oss ting. Det er sånn i mat og helse, vi kan stikke ned på en restaurant og se hvordan de gjør det og sånn. Det er sånne ting som er bra, synes jeg. Veldig bra. (Håkon, 15 år).<sup>388</sup>

Håkon er inne på at variasjon og aktivitet er morsommere enn å sitte stille ved pulten, men han trekker fram innblikk i arbeidslivet, yrkeserfaring og matlaging som mulig læringseffekt ved restaurantbesøk.<sup>389</sup> Dessuten blir praktiske arbeidsformer forklart som en kontrast til det å sitte stille, som Håkon gjør i sitatet over.

Ramona (15) forteller om en død fisk en av lærerne hadde med seg på barneskolen. Hun er en engasjert forteller og holder seg for nesen mens hun snakker om fisken som *stank*:

Ramona: [...] i naturfag husker jeg at vi lærte om fisker i barneskolen. Det var den ene læreren, han jobber ikke der lenger, men han tok med døde fisker og viste oss innholdet i dem, hva som er inni dem. Det husker jeg virkelig godt fordi det stank, og jeg har fortsatt i stanken i [nesen] [uklart]. Det er det jeg husker virkelig godt.

---

<sup>388</sup> Utdrag fra replikkene 36-38, se vedlegg 10.

<sup>389</sup> Kanskje et eksempel på «metakognitive ferdigheter», innsikt i egne tankeprosesser.

Jeg: Men lærte du da noe om... husker du hvordan fisken så ut inni og hva som var inni fisken?

Ramona: *Ja, jeg husker den der fisken som var liksom... den er ikke flat, men den er så stor og så... de kan bli liksom usynlige. Jeg vet ikke hva den heter, men det er liksom...*

Jeg: Den kan bli usynlig?

Ramona: *Ja den kan... liksom hvis du legger...*

Jeg: En steinbit kanskje eller... at den har sånn kamuflasje-farger?

Ramona: *Ja. Og det var den han åpnet først, og da husker jeg liksom... vi mennesker er liksom oppover, vi står jo, så det er liksom... innholdet står liksom også opp. Men hans var liksom flatt, så det husker jeg veldig godt.*

Denne fortellinga om den døde fisken kommer ikke som svar på hva Ramona mener at en praktisk arbeidsform kan være, men på spørsmål om hun kan huske noe hun lærte på barneskolen. Jeg tolker dette som eksempel på en praktisk arbeidsform, og legger merke til at hun både husker denne hendelsen fra noen år tilbake, og at hun kan redegjøre for noe hun lærte i den forbindelse på en sånn måte at hun får meg til å forstå at innvoller hos fisk og mennesker ligger forskjellig p.g.a. at vi står, mens fisken ligger.

En annen elev, Oliver i niende klasse, svarer med et resonnement rundt forskjellen mellom å legge informasjon ut så mottakeren kan lese sjøl, og det å forklare noe muntlig:

Jeg: Jeg vet ikke om politikerne er helt enige med seg sjøl i hva de mener med praktiske arbeidsformer, men hva tenker du det kan være, hva det kan handle om?

Oliver: Kan jo ha mye å si om hvordan de vil uttrykke hva vi skal gjøre, liksom, og det finnes jo mange måter å forklare folk ting på. Du kan jo være så lat at du legger ut en melding på hjemmesiden og så får de lese det selv, eller om de tar ansvaret selv og får oss til å lære det. Det er jo mye lettere hvis en lærer kommer og sier til oss hva vi skal gjøre, da skjønner man jo bedre, da får man 100 % konsentrasjon og sånn, istedenfor liksom at de sier: *slå opp på side 43, der står det hva dere skal gjøre, og så begynner dere å jobbe.* (Oliver, 14)

Dette finner jeg noe vanskelig å tolke. Når Oliver bruker pronomenet *de* i setninga under her, så tolker jeg det som at det viser til to ulike grupper, slik: «Du (læreren) kan jo være så lat at du (læreren) legger ut en melding på hjemmesiden og så får de (elevene) lese det selv, eller om de (lærerne) tar ansvaret selv og får oss (elevene) til å lære det.» Dette oppfatter jeg som en kritikk av en arbeidsform, der lærerne legger ut skriftlig informasjon på nettet forventer at elevene setter seg inn i den informasjonen. Men jeg ser ikke helt hvorfor Oliver kobler, eller kontrasterer, dette til uttrykket *praktiske arbeidsformer*. Er det særlig lite praktisk å legge ut informasjon på nettet?

Det kan tenkes at Oliver ser på muntlig samtale («lærer kommer til oss og sier hva vi skal gjøre») som en praktisk arbeidsform. Det kan også forstås som at han betrakter det å få informasjon gjennom lesing som det motsatte av en praktisk arbeidsform, og at det motsatte av lesing dermed må bli et eksempel på en praktisk arbeidsform. Det er også mulig at han assosierer *praktisk arbeidsform* til noe bra, og at han dermed beskriver en arbeidsform i en skoletime som han synes er bra.

Et par av elevene prøver å definere eller forklare hva praktiske arbeidsformer er. I intervjuet med Roald (14) spør jeg: «Hva betyr det for deg at fagene på skolen skal bli mer praktisk?», og Roald svarer: «De skal liksom bli bedre». Dette er verken en definisjon eller et eksempel, men heller en vurdering av hensikten. Ragnas svar inneholder noe mer enn en vurdering av hensikten når hun sier at hun ikke vet helt hva *praktiske arbeidsformer* betyr, og fortsetter:

Men jeg tror at praktisk betyr liksom at man forstår det bedre, at de liksom utdyper seg mer i det og bare liksom... har færre temaer, på en måte, at de liksom utdyper seg mer i hvert tema, sånn at du skjønner det ordentlig. (Ragna, 14)

Patriks forklaring likner på en definisjon når han forklarer begrepet slik: «Vi lærer gjennom det vi gjør, sånn praktisk. Vi lærer liksom det vi gjør.» (Patrik, 15.)

Patrik og Ragna har to ulike innfallsvinkler. Patriks forklaring om at man lærer det man gjør, passer godt innafor handverk og for utvikling av ferdigheter som f.eks. å stå på ski, svømme, skrive eller lese; det læres ved at man gjør det. Dessuten kan kanskje det å *skrive en diktanalyse*, eller å *tenke* omfattes av en slik beskrivelse, at man lærer det ved å gjøre det? I tillegg passer Patriks definisjon også på aktiviteter som å samle inn data og regne gjennomsnitt etter en spørreundersøkelse, eller skjære og sage i et lam.

Ragna snakker om å forstå noe, om fordypning og færre tema. Hennes forklaring dreier seg mindre om å utvikle ferdigheter, og kanskje mer om refleksjon, og kanskje kan det dreie seg om å forstå det som ikke er konkret eller observerbart. Ragnas definisjon kan minne om Ludvigsensutvalgets begrep «dybdelæring»:

Dybdelæring dreier seg om elevenes gradvise utvikling av forståelse av begreper, begrepssystemer, metoder og sammenhenger innenfor et fagområde. Det handler også om å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder. Dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere en varig forståelse.<sup>390</sup>

Forskjellen mellom disse to forklaringene, kan sees i lys av Ryles begreper *knowing how* og *knowing that*.<sup>391</sup> «Learning *how* or improving in ability is not like learning *that* or acquiring information.»<sup>392</sup> Patriks definisjon kan sees som en «knowing how»-definisjon, mens Ragnas forklaring mer er en «knowing that». Dette skillet er ikke helt uproblematisk, Ragna snakker om å *forstå noe bedre*, og man kan se for seg at det å forstå noe, det å tenke, både handler om *knowing how* og *knowing that*. Skillet kan likevel kaste lys over noen ulikheter som angår læring, å lære *om* noe setter oss ikke nødvendigvis i stand til å praktisere det; en god kokk kjennes ikke igjen på alle oppskriftene han kan utenat, men på maten han lager.

---

<sup>390</sup> NOU 2015: 8, 14.

<sup>391</sup> Ryle, *The concept of mind*.

<sup>392</sup> *Ibid.*, 46.



Under er elevenes eksempler og definisjoner satt opp i tabellform. Som det fremgår av tabellen har jeg tolket Olivers svar som at muntlig forklaring fra læreren er et eksempel på en praktisk arbeidsform. Sjøl om flere av elevene først svarer at de ikke vet, eller ikke har noen kommentarer til hva praktiske arbeidsformer kan være, kommer de i intervjuet inn på eksempler på arbeidsformer som kan kalles praktiske.

Figur 9 Elevene om praktiske arbeidsformer

Elev	Praktisk arbeidsform. Definisjoner og eksempler
Håkon	1. bruk av bambusstenger i matematikk, 2. besøk på restaurant, 3. dramatisering, 4. spørreundersøkelse/ statistikkoppgave
Olav	Har først ingen kommentar til hva praktisk kan bety, men forteller etterhvert om en gang de skulle 1. filetere et lam, og 2.om å lage en musikkvideo.
Roald	«De skal liksom bli bedre» 1. forestilling 2. museer
Oliver	1. Muntlig forklaring er en praktisk arbeidsform: 2. spørreundersøkelse, 3. lammehode 4. filmskaping
Oskar	Vet ikke hva praktiske arbeidsformer kan være, men sier han synes praktiske valgfag er artig. 1. Spørreundersøkelse
Patrik	<b>Definisjon:</b> «Vi lærer gjennom det vi gjør, sånn praktisk. Vi lærer liksom det vi gjør.»
Ragna	<b>Definisjon:</b> «Men jeg tror at praktisk betyr liksom at man forstår det bedre, at de [...] har færre temaer, på en måte, at de liksom utdyper seg mer i hvert tema, sånn at du skjønner det ordentlig»
Ramona	Praktisk, eksempel: 1. legge organer på rett sted inn i en modell, dukke e.l: «sånn som kan vi gjøre det, istedenfor å bare lese i boka og se bildet», 2. døde fisker, studere innvollene
Rina	«Jeg skjønnte ikke helt hva du mente med praktisk» 1. Konsert 2. danseforestilling 3. presentasjoner 4.«jobber i grupper og sånt»
Olea	1.Veggavis, 2. presentasjoner, 3. vannprøve og ph-verdi, 4.ordlek

Som denne oversikten viser, har ikke elevene nødvendigvis noe klart svar på hva *praktiske arbeidsformer* kan bety. Rina sender spørsmålet tilbake til intervjueren, Ragna begynner sin refleksjon med å si at hun ikke vet, og Oskar gjør ei vurdering av noe han vet hva er, der ordet praktisk inngår, når han sier at han synes praktiske *valgfag* er artig. I samtalen er jeg i tillegg til å være interessert i hvordan elevene forstår uttrykket, også opptatt av hva slags erfaringer elevene har med det jeg oppfatter som praktiske arbeidsformer. Det gjør at jeg gir elevene min forståelse av hva praktiske arbeidsformer kan være, ved å kommentere deres fortellinger fra skolen med å si at det kan være et eksempel på en praktisk arbeidsform, eller ved å lede dem mot å gi eksempler på praktiske arbeidsformer. Jeg bruker intervjuet med Olav og Rina for å illustrere: I intervjuet med Olav sier jeg (etter at han har sagt at han ikke har noen kommentar til hva praktiske arbeidsformer kan bety) at det å sløye en fisk kan være et eksempel på en praktisk arbeidsform, og at noen mener at å dra på utstillinger og museer er en praktisk arbeidsform, eller dramatiseringer i klasserommet, og spør så om Olav har vært med på noe sånt. Han svarer at han ikke har noen kommentarer til det og at han ikke kan huske det. Så minner jeg ham på at klassen hans har laget film, og da snakker han om det, men han snakker om hva han fikk ut av det, hva han synes om det, ikke at han oppfatter dette som et eksempel på en praktisk arbeidsform: «Vi hadde jo bare musikkvideo der vi gikk og tulla, liksom, jeg og to andre» (Olav, 14). Seinere i intervjuet forteller jeg ham om andre elever som har snakket om en statistikkoppgave basert på intervjuer elevene hadde gjennomført, og spør om Olav har vært med på noe liknende. Det bekrefter han, og vi snakker om hva han fikk ut av det, hva han syntes om det. I intervjuet med Rina sier jeg at uttrykket *praktisk arbeidsform* kan oppfattes på mange måter, og at jeg kan fortelle henne hvordan jeg oppfatter det:

Jeg: [...] Eller hvis man lager boller og måler opp hvetemel, det også kan være praktisk, ikke sant. Men det kan bety mye annet også.

Rina: Jeg er veldig sånn... man kan ha det, det er liksom... mange er mer motiverte, men man må jo skrive også litt, for å forstå. Man kan ikke bare gjøre alt praktisk hele tiden liksom. Det blir vel litt sånn... jeg vet ikke hvor liksom... Man må skrive for å tenke

litt og se liksom... høre på læreren litt og så... for å forstå da. Jeg tror ikke at man... liksom jeg klarer det vel mer sånn da, for å si det sånn.

Jeg: Hva klarer du mer?

Rina: Hvis jeg skriver, eller hvis jeg hører på læreren fortelle meg det, så kan jeg liksom forstå det. Hvis jeg gjør det selv også, så forstår jeg, men jeg synes liksom man burde ha hatt begge deler da.

Jeg: Man burde ha begge deler. Synes du dere har begge deler? Finnes begge deler på skolen?

Rina: Ja, egentlig.

Jeg: Kan du nevne noen eksempler på sånne praktiske...

Rina: For eksempel det vi har om nå, det der rasisme-greiene før i tiden... Vi skal for eksempel på en sånn konsert nå for å se på sånn... skuespillere nå. Det er jo noe... det er jo gøy liksom, da blir man mer motivert. (Fra intervjuet med Rina, 15 år)

I intervjuet med Rina prøver jeg både å si hvordan jeg forstår begrepet med å gi noen eksempler, samtidig som jeg også forsøker å formidle at det ikke er et fasitsvar. Jeg oppfatter den gjengitte dialogen som et samarbeid, der Rina gir et eksempel (skuespill) som er ganske forskjellig fra mitt eksempel (bollebaking), og der jeg tolker Rina i retning av at hun forstår noe med praktiske arbeidsformer, noe hun ikke helt redegjør for. Hun gjør en vurdering av *det* (underforstått; de praktiske arbeidsformene), sier at man kan ha det, at mange blir motiverte av det, og hun setter det i kontrast til det å «skrive, tenke litt og høre på læreren». Hun bruker uttrykket «å gjøre det selv», som jeg oppfatter som en beskrivelse av det hun forstår med praktiske arbeidsformer.

I disse eksemplene er det likevel mulig at jeg har påvirket elevene ved å lede dem inn mot min forståelse av hva *praktiske arbeidsformer* kan være, særlig de som ikke umiddelbart tilkjennegir sin. Dermed kan resultatet være påvirket av min forforståelse, sjøl om det verken har vært intendert eller ønsket fra min side. Dette ser jeg på som en av de begrensningene samtalen har som metode, når vi samtaler med andre mennesker kan vi komme til å påvirke hverandre. Noen svarer ganske raskt på hvordan de forstår begrepet og trenger ikke eksempler fra meg (som f.eks. Håkon, Olea, Ragna, Patrik), men også i disse samtalene sier jeg etterhvert mer om min oppfatning av hva praktiske arbeidsformer kan være ut over i intervjuet, og får i noen tilfeller da flere eksempler. Det som kommer fram i elevintervjuene om praktiske arbeidsformer er

altså både elevens forståelse av, eller forklaring på, uttrykket praktiske arbeidsformer, og dessuten fortellinger og eksempler på elevenes erfaringer av det *jeg* oppfatter som praktiske arbeidsformer.

### 6.1.2 Elevenes vurderinger av praktiske arbeidsformer

Elevene gir uttrykk for at de liker og ønsker praktiske arbeidsformer, som f.eks. Olea: «men jeg synes det er bedre [...] å lære for eksempel mer praktisk, da.» Oliver kommer inn på motivasjon når han svarer på spørsmålet om han lærte noe av den praktiske arbeidsformen han har fortalt om (spørreundersøkelse og statistikkoppgave):

Faktisk. Og det blir mye mer... du får mye mer motivasjon til å finne ut hva svaret er enn hvis du leser opp en oppgave i boka om å finne svaret på det. Det er kjedeligere enn hva det er å... ja. (Oliver)

Elevene setter også det praktiske i kontrast til det å sitte stille og lytte, noe flere er samstemte om at de *gjør* for mye av i skolehverdagen.<sup>393</sup> Olav er ett eksempel: Han bruker ikke begrepet *praktisk* i intervjuet, heller ikke etter at jeg har introdusert det. Han snakker mest om at skolen er «kjedelig». Han etterlyser flere pauser: «Jeg synes vi sitter litt for mye, liksom, og jobber».<sup>394</sup> Olea er en annen elev som kommenterer at å sitte stille er «kjedelig», at det er «slitsomt», og at det er «bedre å ha presentasjoner».<sup>395</sup>

Noen av elevene sier at de lærer av de praktiske arbeidsformene, både lære det de *gjør*, og lære noe faglig (ikke-sansbart). Spørreundersøkelsen er ett eksempel, der lærer de å gjennomføre en spørreundersøkelse, men også om gjennomsnitt og median (matematikkfaglige mål i denne undersøkelsen). Oliver sier at det «er en artig måte å

---

<sup>393</sup> Disse gir uttrykk for at de synes det er for mye stillesitting; Olea, Oskar, Olav, Patrik, Ramona, Rina, Håkon mens Oliver, Ragna og Roald, kommenterer det ikke verken på den ene eller andre måten.

<sup>394</sup> Fra intervjuet med Olav.

<sup>395</sup> Fra intervjuet med Olea.

jobbe på. Du lærer samtidig som du har det gøy, det er spennende.»<sup>396</sup> Men Olav, som er sitert over, forteller om et (praktisk) musikkvideo-prosjekt der han ikke syntes han lærte noe (nytt). Hans gruppe laget en musikkvideo der de gikk og «bare tulla». Kanskje var det mulig å lære noe om redigering, sier han, men det kunne Olav fra før. Sånn som Olav snakker om denne oppgaven, får jeg inntrykk av at læreren hadde en tilbaketrukket rolle.

Rina er den av elevene som uttrykker størst skepsis til de praktiske arbeidsformene, («man kan ikke bare gjøre alt praktisk hele tiden»). Hun sier at man må skrive for å tenke, og høre på læreren for å forstå. Sjøl om hun svarer som hun gjør, er også hun tydelig på at hun synes det blir for mye stillesitting i skolehverdagen: «å sitte i klasserommet og skrive og litt sånn 24/7... så hele tiden skrive og se på tavla, man blir sliten av det». Hun synes at presentasjoner er bedre: «det er mye bedre enn å bare sitte og skrive hele tiden».<sup>397</sup>

#### **Oppsummering av elevenes vurdering av praktiske arbeidsformer:**

1. Håkon: «Jeg synes det er bra, fordi det blir fort kjedelig... ikke sant, sitte i seks timer dagen og skrive i en bok.»
2. Olav sier ikke at han liker praktiske arbeidsformer, men han etterlyser mer aktivitet. Han uttrykker misnøye med at de må sitte så mye i ro, og han synes skolen er kjedelig.
3. Roald liker det han kaller en praktisk arbeidsform; utstillinger o.l., han synes det er bra, sier at det hjelper å se på ting.
4. Oliver liker praktiske arbeidsformer, som muntlig forklaring og spørreundersøkelse.
5. Oskar liker spørreundersøkelsen.
6. Patrik liker best å gjøre noe praktisk, og muntlig.
7. Ragna synes det er bedre å bruke hele kroppen, pluss å snakke (muntlig), (men sier også at hun bruker hendene sine og lager ting hjemme, og trenger ikke mer av det på skolen).
8. Ramona vil ha mer praktisk.
9. Rina liker fremlegg, men er skeptisk til praktiske arbeidsformer.
10. Olea er den som klarest sier at hun foretrekker praktiske arbeidsformer, som f.eks. veggavis, presentasjoner.

---

<sup>396</sup> Oliver i intervjuet.

<sup>397</sup> Sitatene i avsnittet er fra intervjuet med Rina.

### 6.1.3 Oppsummering elever

Mange av aktivitetene elevene nevner som eksempler på praktiske arbeidsformer, kan passe til uttrykket å *gjøre det sjøl*, altså at elevene er aktive og skapende (taktilt, kinestetisk). Noen aktiviteter, som å gå på konsert eller museum er en aktivitet der elevene presumptivt først og fremst ser og lytter. De praktiske arbeidsformene i elevenes eksempler kan altså både skje i klasserommet og i lokalmiljøet, de kan kreve aktivitet/handling fra elevenes side, men ikke nødvendigvis. Også det å se, lytte og oppleve er her eksempler på praktiske arbeidsformer, men da i forbindelse med utstillinger, konserter e.l. utenfor skolen. Gruppearbeid er av Rina oppgitt som eksempel på praktiske arbeidsformer.

Sjøøl om Rina er den eneste eleven som uttrykker skepsis til å arbeide «praktisk hele tiden», sier også hun at hun foretrekker å ha framlegg, og hun klager over at de må sitte så mye stille på skolen. Min tolkning av elevenes utsagn er at de opplever de praktiske arbeidsformene som ønskelige, fordi de representerer bevegelse og aktivitet og for noen også læring. Men det er ikke alle som sier noe om det.

Samtidig er det fortsatt noe uklart hva praktiske arbeidsformer er for elevene. Noen av dem nevner det jeg oppfatter som muntlig aktivitet som en praktisk arbeidsform (fremlegg, foredrag av elevene, eller når læreren forklarer instruksjoner muntlig), andre snakker om å lage ting med hendene, mens atter andre (Roald) snakker om det å være på en utstilling og se på ting. Det som kan sies å være felles for de fleste av disse noe sprikende eksemplene, kan betegnes som materialitet og aktivitet. Det «å gjøre det selv» kan kalles aktivitet, samtidig som det man gjør noe med, kan kalles materialitet (jf. kapittel 3). Det å oppleve noe med alle sansene (konsert, utstilling) er mer reseptivt, og er en situasjon der begrepet materialitet kan passe godt.

## 6.2 Lærerne om praktiske arbeidsformer

### 6.2.1 Definisjoner og forklaringer

De fire norsklærerne jobber på tre ulike, middels store ungdomstrinn, alle byskoler, som ligger i to ulike fylker. De er i 40-50-årene og hver av dem har mellom 15 og 20 års erfaring som lærer. Tre av dem er kvinner. Alle underviser også i andre fag (bl.a. krle, samfunnsfag og engelsk).

Lærer Torbjørn er den eneste av de ansatte (fire lærere og tre skoleledere) i intervjuene som formulerer en definisjon. Han resonnerer seg fram til en betydning av uttrykket praktisk undervisning, og sier at han «tenker da at den praktiske biten består av at de kan bruke seg sjøl i større grad. Bruke hender. Altså, du skal hele tida bearbeide teori [...]»<sup>398</sup> Han nevner her tre elementer: elevene bruker seg sjøl, de bruker hendene og de skal bearbeide teori. At elevene bruker seg sjøl, forstår jeg som at de skal kunne ta utgangspunkt i seg sjøl, som f.eks. sine egne erfaringer, kunnskaper, eller noe de er nysgjerrig på. Når elevene skal bruke hendene involveres sansene (i alle fall den taktile) og så kommer det modale hjelpeverbet *skal* inn når Torbjørn snakker om å bearbeide teori. Dette siste tolker jeg som å forstå noe ikke-sansbart, der det sansbare er en innfallsvinkel.

### 6.2.2 Eksempler

Lærer Torbjørn gir også eksempler på praktiske arbeidsformer:

Men la oss si at en jobber med dialekter f.eks., så tenker jeg at en form for praktisk læring kan være å legge bort f.eks. fagsjargong, fagbegreper og så se på måten vi snakker på, høre kanskje hvordan jeg snakker, begynne å tenke på likheter og forskjeller. Vi forstår hverandre, men det er ikke likt. Hva er likt, hva er ulikt? For meg så vil det være litt mer sånn praktisk. At du tar bort teorien, og så sitter du med noe, og så ser du på teorien og så prøver du kanskje å se om teorien passer med praksis, da. (Lærer Torbjørn)

---

<sup>398</sup> Fra intervju med lærer Torbjørn

Det er kanskje en induktiv tilnærming til læring Torbjørn beskriver her. Det passer med at han seinere bruker uttrykket å «gå fra mikro til makro», og om å utfordre forskeren i eleven. Torbjørn gir et eksempel fra norskfaget et annet sted i intervjuet når han beskriver arbeid med film. Man kan se filmen og spørre hvorfor det ble ekstra spennende akkurat her, for å synliggjøre fortellergrep. I stedet for å først definere vendepunkt og deretter prøve å finne det i filmen, for «så er det mange som har trukket ned gardina. Men hvis du gjør det litt motsatt, så kan du få med deg flere»<sup>399</sup>.

Ellers knytter lærerne begrepet «praktisk» til kultur, kunst, ekskursjoner, turer, museum, utstillinger og til reiser.<sup>400</sup> Det handler både om produktive og reseptive aktiviteter, altså både om å skape noe (som å sette opp en forestilling, dramatisere noe, lage en utstilling) om å være publikum, og om å være på ekskursjon. Lærer Ruth forteller om en sykkeltur hun og klassen hennes var på, i nærområdet ved skolen (se vedlegg 7), og i løpet av denne sykkelturen fikk elevene både sett på gamle kulturminner, og orientert seg om byens vannkilde. Ruth sier, før hun forteller denne historien, at hun ser «at det er mange som sover, jeg føler et ansvar for å vekke dem. Og veldig ofte så er det veien, det er å bruke ting fra virkeligheten.» Hun kobler det praktiske til kulturaktiviteter, noe som bl.a. kommer fram i dette sitatet:

Ja, men vi har jo jobbet veldig mye med at ungdomsskolen skal bli mer praktisk, det har vi holdt på med i mange år nå, av oss selv, for vi tenkte at det er lurt. Men da har jo [det] ført oss da, som tidligere nevnt ... blitt arrestert for. Det er ille når rektor får kjeft for å ha drevet for mye med kulturaktiviteter når vi tror at det er noe av det som har holdt dem [elevene] på skolen. (Lærer Ruth)

Andre eksempler fra lærerintervjuene handler om å undersøke noe fra virkeligheten, i samfunnet rundt seg. Da kan man få elevene til å veie matsøppelet, som Torbjørn har gjort. Hjemmene skulle finne ut:

---

<sup>399</sup> Fra intervju med lærer Torbjørn.

<sup>400</sup> Både Ruth, Olga og Otelie nevner kulturelle opplevelser i intervjuene, som f.eks. museumsbesøk.



[...] hvor mye søppel, matsøppel, de kastet i løpet av en dag. De skulle veie matsøppelet om morgenen og så om kvelden. Alle sånne, den type oppgaver – ja, du finner ut konkrete ting – tenner i alle fall en del elever. (Lærer Torbjørn)

Lærer Otelie sier at man kan gi elevene det hun kaller «oppdrag»: «Det kan være at du kan bli bedt om å dra på butikken, finne ut hva ting koster, du kan bli bedt om å dra på to butikker, sammenligne priser ...»

Leker eller lekpregede aktiviteter i klasserommet, gis også som eksempler på praktiske arbeidsformer. Rollespill, ordleker, og å skrive med utgangspunkt i bilde, er nevnt som eksempler, i tillegg til *hot seat*:

Men sånn som den konkurransen vi snakket om i sted, sånn som det med *hot seat* der du skal sitte med ryggen til og så skriver vi et begrep på tavla, og så skal gruppa forklare begrepet til den som sitter med ryggen til uten å si det. Det handler jo om kommunikasjon og samarbeid og... Jeg tenker da jobber man ganske praktisk med faget. (Lærer Olga)

Også Otelie nevner lekende aktiviteter i norskfaget som eksempel på praktiske arbeidsformer:

Men så kan man også drive og leke, de har fått lov til å sette sammen ord. Potet - ok, det kan stå først eller bakerst, alle ordene man finner, og så kan man... ikke sant, kan man lage en historie av dette her. (Lærer Otelie )

I Otelies eksempel er den lekpregede aktiviteten sett som en mulig start på skrivearbeid, dersom man gjør som Otelie åpner for, og lager en historie ut av det. Men det ser ikke ut til å være en betingelse for ordleken.

Praktiske arbeidsformer blir også knyttet til temaarbeid, og da kan elevene «ta bilder, dokumentere, snakke med folk, kanskje de som husker krigen, og museet, KGB.»<sup>401</sup>

---

<sup>401</sup> Fra intervjuet med lærer Otelie .

Lærer Otelie ramser dessuten opp eksempler på praktiske arbeidsformer fra mange fag:

Matematikken gir seg jo selv, du kan jo telle biler, bilnummer, telle skritt [...]. I samfunnsfaget blir det jo disse kulturelle tingene. I rle så har vi brukt å være på veldig mange besøk, vi har fått lov å besøke både Frelsesarmeen og den katolske kirke og i det hele tatt, og da får vi jo snakke med mennesker som tilhører disse, og vi får se på arkitektur, og det passer jo også inn i kunst og handverk. I naturfag så gir det seg jo litt selv at man kan dra ut og se hvilke arter man finner for eksempel i fjæra. (Lærer Otelie)

Otelies eksempler på praktiske arbeidsformer omfattes av både ekskursjoner, oppdrag, kunst og kultur, samt utforskning. Når hun beskriver norskfaget, dreier det seg også om sanseopplevelser man skal sette ord på:

[...] Hvis du tar norsken, så kan du skildre. Du kan gå en tur [i naturen]; hva lukter det der? Hvilke lyder er det der? Hvilken følelse gir friskluften deg? Ikke sant? Da har du en ren skildringsoppgave. (Lærer Otelie )

Men lærerne uttrykker også tvil om uttrykket «praktisk ungdomstrinn», lærer Ruth grunner på hva politikerne kan ha ment med det og om hennes forståelse er plausibel:

[...] Eller mener de tilbake med moped-mekkefaget, liksom? [...] Hva er det de vil...? [...] [S]ette opp flere teaterforestillinger i norskfaget, ha mer stasjonsundervisning hvor du må bevege deg rundt og... altså sånt? (Lærer Ruth)

Også lærer Olga diskuterer hva *praktisk* kan bety. Hun stiller seg spørrende til om gruppearbeid er praktisk og skeptisk til om det å forflytte kroppen sin på ei matte kan være en praktisk arbeidsform:

Det spørs hva man tenker... i forhold til gruppearbeid og sånne ting eller? Eller er det mer sånn... [...] Lage sånne rollespill og sånne ting? [...] For noen er det jo praktisk at vi er i gangen og har en matte der vi skal forflytte oss, altså bruk av hele kroppen og... og det har vi vel kanskje egentlig hatt lite av, den typen. (Lærer Olga)

### 6.2.3 Hvorfor bruke praktiske arbeidsformer?

Lærer Otelie sier at det man ønsker i norskfaget er å forberede elevene på å bli gode skrivere, så hun vil at «de skal lære seg å få fram indre spenning og dybde i tekstene og at de skal komme med beskrivelser som gjør at de klarer å skrive spennende historier». Dette er hennes begrunnelse for å bruke en (praktisk) arbeidsform som å be elevene skrive med utgangspunkt i et bilde, eller skildre følelser man får når man er nede i fjæra o.l..

Olga nevner at elevene får et avbrekk når de går på utstilling, men også at de får noe igjen (læring), at det ikke bare er en «tidstyv». Variasjon, avbrekk og læring er altså hennes begrunnelser for å ta i bruk praktiske arbeidsformer. Torbjørn sier at den induktive innfallsvinkelen («hvis du gjør det litt motsatt») kan gjøre at læreren får med seg flere elever, altså at flere elever når noen faglige mål.

Variasjon er tett knyttet til praktiske arbeidsformer. Olga assosierer praktisk til variasjon. Hun konkretiserer begrepet «praktisk» med å beskrive et undervisningsopplegg der elevene sjøl har skrevet i et hefte, i stedet for å få materialet ferdig trykt. Og hun utdyper:

[...] med den tanken at hvis de hører noe og de ser det og de skriver det, så er det lettere å huske. Og at de må bruke flere sanser. Og da har vi jo også latt dem få høre på eksempler, at vi har lagt inn linker med sanger og byttet ut... istedenfor at vi kunne ha brukt boka som har egentlig akkurat den samme informasjonen og bare lest det. [...] Er det praktisk? (Lærer Olga)

Det Olga beskriver her, kan sees på som et argument for variasjon. Og hun uttrykker usikkerhet når det gjelder om det er en praktisk arbeidsform å la elevene høre på lydfiler (sanger) i stedet for å lese «akkurat den samme informasjonen».

Otelie begrunner praktisk arbeid i norskfaget med at noen lærer veldig mye av det, noen lærer best når de får gjøre ting sjøl, det er viktig for elevenes kreativitet, og at det

representerer variasjon. Hun kobler praktisk og variert sammen og gir eksempler på variasjon:

Ja, altså, du kan jo ha god gammeldags tavleundervisning. Jeg synes at i enkelte sammenhenger så er den supergod ennå, skal de lære ting. Du kan ha forelesning, du kan kjøre en Power point-presentasjon, du kan ha praktiske oppgaver, du kan ha gruppearbeid, du kan faktisk sende dem ut av huset og at de skal finne svar på forskjellige ting. (Lærer Otelie )

Motivasjon er viktig. Oppgaver der man finner ut konkrete ting (som å veie matsøppel) «tenner en del elever», sier lærer Torbjørn. Torbjørn begrunner de praktiske arbeidsformene han gir eksempler fra, både i elevenes motivasjon og i arbeidsformens potensiale til å skape forståelse.

En annen begrunnelse handler om elever som sliter, som her når lærer Ruth forklarer hvorfor de satser på kultur, kunst og handverk :

[...] Og det er fordi vi ser at elever som sliter med de teoretiske fagene, mange av dem finner seg en mestringsarena i for eksempel kunst- og handverksfaget. Plutselig kan de vise frem ferdigheter og kunnskaper og talenter, da. (Lærer Ruth)

Ruth kobler et praktisk-estetisk fag som kunst og handverk til motivasjon og til «elever som sliter med de teoretiske fagene». Hensikten med praktiske arbeidsformer er at det kan skape mestringsfølelse hos elever som sliter med teorifagene. Hun bruker ikke uttrykket «den praktisk anlagte eleven», men jeg tolker dette utsagnet som noe som passer under den overskrifta (jf. kapittel 7). Ruth sier hun tror på å gjøre noe praktisk:

Det å gjøre noe praktisk i løpet av arbeidsdagen for eleven, det tror jeg veldig på. Man trenger å røre på kroppen, man trenger å skru litt, man trenger å spille litt teater, være med på korøvelse i storefri. (Lærer Ruth)

Når Torbjørn beskriver en praktisk arbeidsform i samfunnsfag, en liksom-revolusjon, sier han noe om hensikten med å arbeide slik, det skaper forståelse, og så nevner han «svake elever»:

Du kan først lage en liksomrevolusjon f.eks. i klasserommet. De skjønner hva det går ut på. Og da tar du det fra del opp til... fra mikro til makro. Så jeg synes det er en veldig god måte, en god modell, da, for å skape forståelse. I alle fall for svake elever. (Lærer Torbjørn)

I dette eksemplet bruker Torbjørn uttrykket «svake elever», som jeg tolker som «skolesvake», elever som ikke mestrer skolen, eller får dårlige karakterer i fagene. De praktiske arbeidsformene, eller den induktive tilnærmingen hos Torbjørn, begrunnes med at den passer for disse elevene. Med uttrykket «i alle fall» åpner han også for at dette kanskje også kan passe for andre elever, de elevene som klarer seg bra på skolen.

Otelie bruker uttrykket *praktisk anlagt*: «jeg er jo kjempeglad for at disse valgfagene kom inn igjen, sånn at de som er mer praktisk anlagt kan få utfolde seg og vise seg fram og at de da kan føle at de opplever mestring i skolen». Otelie knytter begrepet *praktisk* til valgfagene, ikke til arbeidsformer i alle fag:

Jeg: [...] ungdomsskolen skal bli mer praktisk og variert. Kan du si noe om det, hva du tenker om det og hvordan du oppfatter det?

Otelie: Jo, altså praktisk, da tenker jeg jo at de fleste valgfagene nå er jo heldigvis praktisk, og det er jo kjempefint. Og variert, det går jo litt på disse arbeidsmetodene.

Sjøl om Otelie knytter den mer praktiske skolen til de praktiske valgfagene, så gir hun eksempel på en praktisk arbeidsform fra norskfaget når hun beskriver en time der elevene går ut og bruker sansene, for deretter forsøke å beskrive sanseopplevelsen med ord.

#### 6.2.4 Oppsummering lærere

Hos lærerne finnes det et mangfold når det gjelder praktiske arbeidsformer. Lærerne uttrykte også tvil om hvordan begrepet skal forstås.

Figur 10 Lærere om praktiske arbeidsformer

Lærer	Eksempler og definisjoner	Hvorfor bruke praktisk arbeidsform?
Torbjørn	<b>Definisjon:</b> de kan bruke seg sjøl i større grad. Bruke hender. Altså, du skal hele tida bearbeide teori <b>Eksempler:</b> fra mikro til makro (induktiv), veie matsøppelet, lage liksomrevolusjon i klasserommet.	Få med seg flere elever, bedring av elevenes motivasjon, arbeidsformens potensiale til å skape forståelse, i alle fall for svake elever.
Ruth	Eksempler: kulturelle opplevelser (museum, forestillinger o.l.), kunst og kultur, ekskursjoner, bruke ting fra virkeligheten.	Elever som sliter, mestring.
Olga	Eksempler: kulturelle opplevelser (museum, forestillinger o.l.), leker i klasserommet, (bevege seg på ei matte?).	Avbrekk, men også læring, hvis de hører noe og de ser det og de skriver det, så er det lettere å huske. Og at de må bruke flere sanser.
Otelie	Eksempler: kulturelle opplevelser (museum, forestillinger o.l.), oppdrag (dra på butikken, finne ut hva ting koster) temaarbeid, telle biler, besøk, se hvilke arter man finner for eksempel i fjæra, utforsking, sanseopplevelser man skal sette ord på, leker i klasserommet.	Forberede elevene på å bli gode skrivere, så hun vil at «de skal lære seg å få fram indre spenning og dybde i tekstene, klarer å skrive spennende historier, noen lærer veldig mye av praktiske arbeidsformer.

Definisjonen fra Torbjørn handlet om å bruke seg sjøl, og hendene, samt bearbeide teori. Ellers er det nevnt både arbeidsformer der man forlater klasserommet, og leker og aktiviteter i klasserommet. Arbeidsformene begrunnes både med behovet for bevegelse (kinestetisk), variasjon, avbrekk, motivasjon, læring, og at det treffer elever som sliter (svake elever, praktisk anlagte).

### 6.3 Skolelederne om praktiske arbeidsformer

Rektor Paul forteller om da han sammen med en elev ute i skogen studerte en vandrdråpe på et blad og hadde en dialog rundt det:

### **Fortellinga om dråpen**

*En dråpe på et blad... det var jo konvekst, så det ble jo forstørrelser. Vi så inn i det, så kunne vi se gjennom bladet og så så vi det var mye større og [så] pratet vi litt om det med forstørrelsesglass og at den dråpen inneholder milliarder av atomer og masse liv i dette her. Det er jo et univers inni der.*

*Så begynte vi å prate om atomer. Da jeg var liten så kunne jeg... når [jeg] leste i de gamle store... Det Beste... det var fine bilder av verdensrommet og så var det fine bilder av atomene der elektronene gikk rundt og... Så jeg begynte jo tidlig å fabulere om at det måtte jo være et univers der nede. Så sa jeg til han gutten at når jeg var liten, så tenkte jeg at der kan det være et helt univers. Det er kanskje stjerner og... Jeg vet jo ikke, men det er jo spennende.*

*Og så fortalte jeg hvordan atomene fungerer, og så begynte vi med dette med de minste byggesteinene og at det ble molekyler når det ble større og at vi hadde noen typer stoffer som var laget av bare en type atomer. Da begynte vi å komme inn på grunnstoffer. Og det var også for meg... så trodde jeg ikke at jeg hadde sjanse å formidle det.*

*Men det der gikk inn på en sånn måte med den der dråpen som vi satt og så på. Da var han med, og da kunne vi begynne å snakke om det periodiske systemet og vi kunne snakke om disse edelmetallene og om jern som grunnstoff og at det var mange... Og så kunne vi legere og lage nye stoffer som ikke var ren da, men som ble kanskje sterkere legeringer.*

*Og da ble interessen fanget for byggesteinene i naturen. [...]. Vi starter ofte sånn, for da blir det liksom at vi trigger litt. Det er interessant, og så kan vi ta det videre. [...]*

[...] Og da gjentar vi det der neste uke. «Husker du når vi gikk der og så på dråpen?». «Ja, da, ja! Jada» kan de si, før de ser spørsmålet: «Hva er et atom?» «Jeg vet jo ikke hva et atom er!» «Husker du?»<sup>402</sup> «Ja, det, ja! Jo, det vet jeg jo.»

Og det er en sånn visualisering, en sånn prosess der de har vært inne i en situasjon som de vil hente inn igjen, for de husker den situasjonen.»

(Rektor Paul i intervju)

Tre skoleledere fra tre av skolene ble intervjuet, to av dem er rektorer, mens den tredje er inspektør med særlig ansvar for ungdomstrinnsatsinga på skolen. Begge kjønn er representerte. To av dem leder en byskole, mens den tredje leder en skole på et mindre sted. Én av skolene er en alternativ skole, de to andre vanlige, kommunale skoler, og én av skolene har en stor andel flerspråklige elever. Lederne er i 40-50 årene, de har alle arbeidd (eller arbeider) som lærere, og deres erfaring som skoleleder varierer fra noen få år til over 20. Når jeg spør skolelederne om ungdomstrinnsatsinga, viser det seg at det bare er to av de tre skolene som har fått tilbud om å delta, så den tredje rektoren har ingen erfaringer med *Ungdomstrinn i utvikling* (UiU). Men jeg snakker med alle tre om praktiske arbeidsformer, ungdomstrinnsmeldinga osv.

Rektor Oddbjørn karakteriserer *praktiske arbeidsformer* på denne måten:

Ja... si det. Nei, det handler vel i større grad [om] å gå bort ifra å lese side 12 til 34 og gjøre oppgavene på s. 35. Kanskje gjennom type kollokvier, diskusjonsgrupper, kanskje ved å [...] lage [...] en quiz eller nyhetsreportasje, eller å bruke det digitale mediet for å dokumentere. [...] Men gjerne litt mer konkretiseringsmateriell i matematikken [...].  
(Rektor Oddbjørn)

Rektor Oddbjørn sier hva praktiske arbeidsformer *ikke* er: Det er ikke tradisjonell undervisning, altså å lese i læreboka og løse oppgavene der. Praktiske arbeidsformer

---

<sup>402</sup> Her minner rektor Paul eleven på situasjonen som begynte med at de observerte dråpen på bladet, det kommer i intervjuet fram mer i kroppsspråk, mimikk o.l., samt at dette poenget er understreket andre ganger i samtalen med rektor Paul.



kan være «kollokvier og diskusjonsgrupper», bruke «konkretiseringsmaterieell» og bruk av «quiz» og «reportasjer». Disse to siste oppfatter jeg som det ungdomstrinnsmeldingen kaller *virkelighetsnært*. Det er autentiske sjangre, tekster som kan brukes eller offentliggjøres utenfor klasserommet; f.eks. en reportasje i en avis, en quiz på en kafé. Dessuten foreslår Oddbjørn moderne teknologi og nevner digitale medier. Han oppsummerer med å si at læreren skal gjøre noe annet «enn bare bruke læreboka sånn fast på mange plan».

Når jeg spør rektor Paul, som ikke har fått tilbud om å delta på UiU, om hva han tror politikerne mener med praktisk, hva praktisk på ungdomstrinnet betyr for ham, går han veien om et ordtak: «det du hører glemmer du, og det du ser husker du, og det du gjør forstår du»<sup>403</sup>. Videre sier rektor Paul at når «du får ta det du holder på med nesten fysisk», da er det lettere å forstå hva det dreier seg om, enn bare ved å lytte eller se. Rektoren tar her utgangspunkt i sansene (taktil sans særlig), og i handling (det du gjør), sjøl om uttrykket «nesten fysisk» også antyder at den taktile sansen bare *nesten* er i bruk. Det å lytte og se (den skolske timen) representerer en vanskeligere måte å lære på, slik rektor Paul snakker om det. Han forteller videre fra *praktiske arbeidsformer* i bruk på hans skole:

[vi] kan begynne en tilnærming praktisk og så setter man seg ned kanskje med formler eller med det periodiske systemet eller *what ever* og dypdykker i det, og så kan det gå tilbake igjen til en sånn praktisk tilnærming [...]. (Rektor Paul)

Når rektor Paul forklarer hvordan han forstår praktiske arbeidsformer, snakker han om å ta utgangspunkt i noe konkret (opplevelsen, gjenstanden). Men han kommer også inn på det som kan kalles *stedsbasert læring* eller *materialitet* når han minner eleven på hvor de var og hva de så på, for å få eleven til å fortelle hva han har lært, som atomenes betydning i fortellinga over om dråpen.

---

<sup>403</sup> Alle sitatene i dette avsnittet kommer fra intervju med rektor Paul.

Inspektør Rønnaug sier at hennes skoles styrke er «at vi har tenkt alternativt og at vi har våget det og at vi har... Ja, for eksempel kunst og kultur eller tverrfaglig arbeid.» I tillegg til tverrfaglig arbeid, kunst og kultur, nevner hun dette eksempler på praktiske arbeidsformer: elevutstillinger, fortellere, muntlige presentasjoner, samt turer, presisert slik: «en faglig godt gjennomarbeidet tur med masse temaarbeid i forkant og i etterkant».<sup>404</sup>

### 6.3.1 Hvorfor bruke praktiske arbeidsformer?

Rektor Oddbjørn begrunner ønsket om mer konkretiseringsmaterieell i matematikken med at det er vanskelig å skjønne hva  $\pi$  ( $\pi$ ) er, hvis du ikke har en sirkel og kan måle det til. Og når rektor Oddbjørn snakker om at det praktiske dreier seg om å gjøre *noe annet*, er han inne på variasjon. Han bruker ganske konsekvent ordet *praktisk* sammen med *variert*, og slår dem dessuten sammen til ett uttrykk: «sånn praktisk-varierte arbeidsmetoder».<sup>405</sup> Ettersom han bruker uttrykket «variert» så konsekvent, skal jeg se nærmere på ordet sånn som det brukes i intervjuet med ham.

«Variert» brukes i intervjuet til sammen fem ganger, alle gangene av rektor Oddbjørn. Når jeg spør om han tror skolen er annerledes etter UiU, svarer Oddbjørn med å vise til elevrådet på skolen som sier at elevene merker at det er blitt mer *variert* etter UiU. Et annet eksempel er når han svarer på om skolen bruker *praktiske arbeidsformer* mer etter UiU, da svarer han at han tror lærerne «har hjulpet hverandre til å prøve litt mer variert metodikk». Sjøl om jeg i intervjuet altså ikke nevner variasjon, svarer Oddbjørn med ordet *variert*, og han svarer sånn også når jeg spør om *praktiske arbeidsformer*. Denne måten å bruke ordet *variert* på, gjør at jeg oppfatter at begrepene «praktisk» og «variert» flyter over i hverandre. I uttrykket «praktisk-varierte arbeidsformer» henger begrepene tett sammen. Dette kan bety arbeidsformer som varieres ved at

---

<sup>404</sup> Fra intervjuet med inspektør Rønnaug.

<sup>405</sup> Her er jeg usikker på hvordan det bør skrives. Kanskje mener han «sånn praktisk varierte», men jeg oppfatter uttrykket som ett: «sånn praktisk-varierte».

man arbeider praktisk, eller at varierte arbeidsformer vil være praktiske, men det kan også rett og slett bety en variasjon sett i forhold til f.eks. lesing og oppgaveløsning i boka, som han er inne på i starten av intervjuet.<sup>406</sup>

Men når rektor Oddbjørn snakker om de praktisk-estetiske fagene, bruker han begrepet *praktisk*, uten å trekke inn *variert*. Han sier f.eks. at skolen «tør å satse på at det skal være en praktisk gjennomføring av de fagene», sjøl om de kunne valgt en teoretisk måte. I de praktisk-estetiske fagene er det tydelig at de *praktiske arbeidsmåtene* har sin berettigelse, uten at man trenger å legge begrepet *variert* til.

Inspektør Rønnaug er også opptatt av variasjon, og ser på praktiske arbeidsformer som viktig for elevene. Her knytter hun det til arbeid med kunst og kultur:

[...] Lærerne er flinke til å variere i de aller fleste fag, at det heller har vært vår styrke enn vår svakhet. Og særlig gjennom det arbeidet med kunst og kultur som jeg tenker at [...] det kjennetegner skolen vår, og det er veldig, veldig viktig for mange elever. Ekstremt. (Inspektør Rønnaug)

Inspektør Rønnaug tror alle trenger kultur, kunst, aktivitet og variasjon, og at de som er vant med å lykkes teoretisk kanskje ikke har så mye erfaringer med det praktiske og derfor trenger det ekstra mye. Men kunnskap er også viktig: «[d]e skal få læringen fra mange vinkler. Og da... hvis en tenker at en skal bygge hele mennesket, så må en også tenke det med kunnskap [...]».<sup>407</sup>

Rektor Paul mener at den praktiske metodikken han beskriver, passer for alle. De skoleflinke har også utfordringer, personlig utvikling er viktig for alle, og rektor Paul ser på praktiske arbeidsmåter som en måte å utvikle seg personlig på. Han er innom det at mange skoleelever er lei av skolen, og at de trenger alternative opplegg. Han mener

---

<sup>406</sup> Læreren skal gjøre noe annet «enn bare bruke læreboka sånn fast på mange plan».

<sup>407</sup> Fra intervjuet med inspektør Rønnaug.

at de praktiske arbeidsformene egner seg for den personlige utviklingen alle elevene trenger:

Alle har godt av... også skoleflinke [...] vi er mye ute med folket, fysisk aktivitet, lære i natur, lære å bli glad i naturen, lære å respektere naturen [...]. Og samtidig så ser vi jo at også skoleflinke elever – og det vet vi – trenger å utvikle seg personlig. Skal vi få en bedre verden så kan vi ikke ha kyniske professorer i matematikk som kun tenker profitt og ikke medmenneskelighet og empati. (Rektor Paul)

Rektor Paul sier at det er vanskelig å kategorisere elevene, han ser individuelle forskjeller. Han nevner eksempel på en teoretisk sterk elev som viste seg å være «kjempepraktisk». Og han lurer på hva det skal bli av den eleven som bare får til det praktiske. Det kan se ut til at Rektor Paul oppfatter de praktiske arbeidsformene som særlig bra for de «svake» elevenes faglige forståelse, mens de skoleflinke kan ha nytte av det for sin personlige utvikling.

I sitatet fra rektor Oddbjørn under, er også *respekt* en begrunnelse for de praktiske arbeidsformene. Elevene kan få vist fram noe de er gode på, og oppleve å få respekt. Jeg forstår dette som spesielt viktig for én gruppe elever. I forbindelse med de praktisk-estetiske fagene sier Oddbjørn dette:

[...] de som ikke profiterer på teoribiten, som profiterer på praktisk organisert undervisning får en arena der de ikke opplever nok et nederlag, men der de kan oppleve mestring, der de kan oppleve følelsen av å få ting til og der de... For noen så vil det være en arena der de får vist at de er steike dyktig, så de andre får en annen respekt for dem. (Rektor Oddbjørn)

Her er det tydelig at de praktiske arbeidsformene er særlig godt egnet for den gruppa elever «som ikke profiterer på teoribiten».

### 6.3.2 Oppsummering skoleledere

Blant skolelederne kan praktiske arbeidsformer være gruppearbeid, konkretiseringsmaterieil, bruk av (det jeg vil kalle) autentiske sjangre (quiz, reportasjer)

og moderne teknologi. Det er tverrfaglig arbeid, kunst og kultur, ekskursjoner, elevutstillinger, besøk av profesjonelle fortellere, muntlige presentasjoner, turer. Man kan ta utgangspunkt i noe konkret (opplevelsen, gjenstanden) når man bruker praktiske arbeidsformer. Også her kan begrepet materialitet brukes, enten det dreier seg om konkrete objekter eller opplevelser.

Bruk av *praktiske arbeidsformer* begrunnes i at de er viktige for elevene, de forstår faginnhold bedre og de møter variasjon. I samtalen med rektor Oddbjørn var *variasjon* det overordnede begrepet. Det kan enten tolkes som at arbeidsmåtene også vil være praktiske når man får til variasjon<sup>408</sup>, eller det kan oppfattes som at det viktigste med de praktiske arbeidsformene er at de skaper variasjon. I det siste tilfellet vil kanskje praktiske arbeidsformer kunne velges vekk dersom man klarer å variere timene på andre måter. I det første tilfellet kan man si at *variasjon* forutsettes forstått som noe annet enn å veksle mellom tavleundervisning, powerpoint og oppgaveløsning.<sup>409</sup>

For øvrig er *respekt* nevnt, det at eleven kan bli respektert når han får vist hva han kan. Skolelederne ser de praktiske arbeidsformene både som egnet for elever som ikke profitterer på teoribiten, og for de som er vant med å lykkes teoretisk. En av dem sier at dette passer for alle, de skoleflinke trenger å utvikle seg personlig, mens de «skolesvake» kan oppnå bedre faglig forståelse.

---

<sup>408</sup> Se også Kunnskapsdepartementet, «Ungdomstrinnsmeldinga» (2011), 15.

<sup>409</sup> «Lite variasjon i undervisningen: Læreren prater og elevene gjør oppgaver», sitert etter Eifred Markussen et al., *Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet*, 93.

Figur 11 Lederne om praktiske arbeidsformer

Leder	Hva er praktisk arbeidsform	Hvorfor bruke praktisk arbeidsform?
Rektor Oddbjørn	Kollokvier, diskusjonsgrupper, konkretiseringsmaterieell, quiz og reportasjer, moderne teknologi, digitale medier. (Det er <u>ikke</u> å lese i læreboka og gjøre oppgavene der.)	Lettere å forstå, gir variasjon, eleven kan nyte større respekt,
Rektor Paul	Konkret gjenstand, stedsbasert læring,	Lettere å forstå hva det dreier seg om, personlig utvikling er viktig for alle, skoletrøtte elever trenger alternative opplegg, praktiske arbeidsformer kan være bra faglig for noen og for andre bra for personlig utvikling
Inspektør Rønnaug	Tverrfaglig arbeid, kunst og kultur, elevutstillinger, (profesjonelle) fortellere, elevutstillinger, muntlige presentasjoner, turer.	Variasjon, kunst og kultur er viktig for elevene, få læringen fra mange vinkler,

## 6.4 Mener de at praksis er endret etter SKU?

Ett av spørsmålene i intervjuguiden handler om hvorvidt praksis er endret etter SKU, altså om undervisningen i større grad tar i bruk *praktiske arbeidsformer* enn hva de gjorde før. Dette spørsmålet er ikke stilt til elevene, bare til lærere og ledere. Kort sagt kan man si, med forbehold, at de fire lærerne svarer nei, men svaret er fulgt av ulike forklaringer og utdypinger. Skolelederne er ikke like entydige i svarene. Rektor Oddbjørn gir et svar som kan tolkes som en bekreftelse, men han bruker uttrykket *variert* eller *praktisk-variert*, og mener at elevene møter mer variasjon enn før. Inspektør Rønnaug sier at skolen allerede arbeider praktisk, og at SKU har gitt dem mer faglig input, noe som jeg tolker dithen at de ikke har endret undervisningspraksisen sin. Den tredje skolelederen blir ikke spurt om endret praksis, fordi hans skole ikke har fått tilbud om å delta i SKU.

Forklaringene lærerne gir er som følger: Ën av lærerne (Otelie) sier at hun jo endrer sin praksis:

[...] måten man underviser på, det kommer jo også veldig mye an på elevgruppa, elevsammensetningen. Jeg tenker i enkelte klasser fungerer gruppearbeid kjempebra, i andre klasser finner man ut at det er ikke så veldig lurt. (Lærer Otelie).

Men hun snakker ikke om *praktiske arbeidsformer*, hun forteller om at de er blitt mer bevisste på hva de gjør og hvorfor, og hun nevner endringer de må gjennom, endringer knyttet til nye eksamensordninger, nye lærebøker o.l. Men hun tror SKU har hatt en effekt for dem:

Men igjen da så tenker jeg liksom at det er kjempefint å bli minnet på dette... hvor viktig det er hvorfor vi gjør tingene, ikke bare gjør dem, men stiller oss spørsmål om hvorfor gjør vi det [...] i hvert fall må man huske på at man må variere læringsmetodene så mye som mulig fordi at elevene lærer på så forskjellig måter. (Lærer Otelie).

Otelie snakker om variasjon, og om endringer i sin alminnelighet, ikke spesielt om mer praktiske arbeidsformer. Hun sier hun bruker praktiske arbeidsformer noen ganger, men det virker ikke som hun bruker det i større grad etter SKU enn før: På direkte spørsmål om hun inneværende år har brukt noen av de praktiske arbeidsformene hun beskriver, er svaret nei.

En annen lærer, Ruth, blir overrasket (og glad) når jeg forteller henne at *praktiske arbeidsformer* er en del av ungdomstrinnsatsinga:

Å ja, står det noe sted, det var fint å høre. [...] For at vi føler ofte at ungdomsskolen nå blir mer og mer teoretisk [...]. Alle må gjøre det enda mye mer bedre på nasjonalprøvene i lesing, regning og engelsk. Og de må bli enda bedre til å skrive og enda bedre... Å ja, bra. (Lærer Ruth)

Seinere i intervjuet kommer hun tilbake til dette, hun avslutter et resonnement rundt praktiske arbeidsformer med å si at «Ja. Fint at det står der da. Det skal jeg vise til [skoleeier].» Sjøl om skolen hennes deltar i SKU er det altså nytt for henne at

ungdomstrinnsatsinga også handler om praktiske arbeidsformer, og på den bakgrunnen er det rimelig at hun ikke har reflektert over om skolen er blitt mer praktisk. Lærer Ruth sier også at de ikke «har [...] hatt tid til å tenke på *ungdomstrinn i utvikling*.» Skolen er i slutten av det første av tre semester med veiledning.

Den tredje lærerens forklaring, Torbjørns, henger også sammen med at hans skole nylig er kommet med i SKU. De har også vært med ett semester, men er ikke kommet ordentlig i gang på intervjutidspunktet. Dermed ligger dette med en eventuell økt bruk av *praktiske arbeidsformer* som en mulighet i framtida.

Den fjerde læreren, Olga, forklarer at hun ble ansatt på skolen etter at skolen var i gang med, eller på slutten av, sine tre semester med veiledning. Hun har med andre ord ikke vært til stede på veiledning eller kursing fra UH-sektoren: «Så da var jeg bare på sidelinjen». Jeg spør henne likevel hva slags erfaringer hun tror denne skolen har gjort, og hun svarer:

Det er mulig at for noen så ga det et lite puff til å tenke over at man ikke foreleser for mye eller gjør det samme over for lang tid, men at man varierer undervisningen mer. Så det vil jeg tro var positivt at man hadde fokus på. Men jeg har jo ikke merket noen sånne store endringer akkurat. Og for noen av de gruppene så vet jeg at de sa at dette her var jo egentlig bare tull fordi at man gjorde det man ellers..., men man skulle vise det til noen. Så jeg tror ikke at... eller de jeg har hørt, sa nå ikke at de fikk så mye tilbake av det. Det var nå litt mer å vise at vi faktisk kunne være praktiske eller sånn. Overbevise noen om at vi kan dette. Sånn virket det på meg. (Lærer Olga)

## 6.5 Oppsummering kap. 6

I disse tre gruppene (elev, lærer, leder) ser det ut til å være enighet om at kunst og kultur, ekskursjoner, konserter, elevutstillinger o.l. er eksempler på praktiske arbeidsformer. Både lærer og leder nevner eksempler der man tar utgangspunkt i noe konkret (seg sjøl, bruke hender) og deretter arbeider med teori eller noe ikke-observerbart (induktiv læring). At elevene er aktive og skapende ser også ut til å passe inn som beskrivelse av praktiske arbeidsformer ut fra deres innspill. Gruppearbeid som



eksempler på praktiske arbeidsformer, er lite fremtredende i elevgruppa, men litt mer i lærer- og ledergruppa.

Også når det gjelder spørsmålet om hensikten med *praktiske arbeidsformer*, finnes det ei spenning i materialet. Både i rektor- og lærergruppa nevnes elever som strever med skolen, og disse elevene ser man for seg vil ha særlig utbytte av de praktiske arbeidsformene, for å lære fagstoff. I tillegg finnes det i rektorgruppa utsagn om at de praktiske arbeidsformene passer for alle elever. Samtidig som praktiske arbeidsformer kan føre til faglig læring for alle, ser det ut som at den praktiske arbeidsformen kan ha ulike formål for ulike elever. Spissformulert kan man si at de som strever, kan lære fagstoff gjennom de praktiske arbeidsformene, mens de som ikke strever, kan lære fagstoff på andre måter, eller lære noe annet enn fagstoff når de bruker praktiske arbeidsformer.

Dette skillet er det ingen av elevene som nevner, det ser mer ut til at elevene oppfatter de praktiske arbeidsformene som nyttig for alle elever. Elevene er opptatt av at det er slitsomt å sitte så mye stille som de gjør, og at de praktiske arbeidsformene er et alternativ til denne stillesittingen. Sjøl om Roald, Ragna og Oliver ikke nevner stillesitting, fremstår dette som en av de største utfordringene for den elevgruppa jeg har snakket med. Også i lærergruppa nevnes det at elevene har behov for å røre på seg.

Ledere og lærere oppfatter praktiske arbeidsformer som viktige for elevene, og at det i seg sjøl er en begrunnelse for å bruke dem. Det kan dreie seg om motivasjon, men kanskje også om elevinnflytelse.

*Variert* henger tett sammen med *praktisk*, og nevnes i alle gruppene, stort sett som et formål med, eller en effekt av, praktiske arbeidsformer. I noen tilfeller er det nesten synonymt med *praktisk*. Patriks forklaring om at man lærer det man gjør, passer godt

innafor handverk og for utvikling av ferdigheter som f.eks. å stå på ski, svømme, skrive eller lese; det læres ved at man gjør det.

I den første tolkningen av intervjuene, var jeg opptatt av å forstå og forklare hva informantene tenkte at praktiske arbeidsformer er, hvordan de forsto begrepet og hva slags tanker og kommentarer de ellers hadde til det. I samtalene med elevene finnes denne koblinga mellom det å sitte stille, som elevene beskriver som svært utfordrende, og de praktiske arbeidsformene, som arbeidsformer som bryter med stillesittingen.

## 7. Den praktisk anlagte eleven

I dette kapitlet setter jeg søkelyset på uttrykket «den praktisk anlagte eleven», som finnes både i intervjuene og i noen av de tekstene jeg har tatt for meg i avhandlingen.

### 7.1 Informantene om den praktisk anlagte eleven

Patrik (15) kaller seg sjøl *en praktisk kar*, og sier at han ikke kan lære teori. Han er likevel en av informantene som går rett på en definisjon når jeg spør ham hva praktiske arbeidsformer kan bety og svarer at *man lærer det man gjør*. Slike tanker har vært tenkt før: «[...] det vi må lære, for at kunne gjøre noget, det lærer vi ved at gjøre det, som man f.eks. bliver bygningsmand ved at bygge og citharspiller ved at spille cithar». [...] ».<sup>410</sup> Det er verd å legge merke til at det nettopp er Patrik som presenterer en aristotelisk forståelse av begrepet praktisk, og dette er ett av flere steder i intervjuet at jeg oppfatter Patrik på en annen måte enn det han sjøl gjør.

Det er også andre informanter som snakker om elever som er *praktiske*, eller *praktisk anlagte*, og at elever som sliter, eller ikke har utbytte av vanlig undervisning, kan ha nytte av en mer praktisk undervisning. Her opplevde jeg en forskjell mellom min forforståelse og (noen av) informantenes. Min forforståelse dreide seg om at en økt bruk av praktiske arbeidsformer skulle treffe alle elevene, ikke bare de som ikke har utbytte av den vanlige undervisningen. Noen av informantene snakket altså om en elevgruppe som kan kalles *den praktisk anlagte eleven*. Jeg har analysert intervjuene også for å finne omtaler, forklaringer og beskrivelser av *den praktisk anlagte eleven*, lest om ham/henne i andre kilder og støttet meg til Dale for å forstå, forklare og drøfte dette uttrykket, eller menneskesynet.

Uttrykket *praktisk (anlagt) elev* finnes bl.a. hos en lærer, en elev og en rektor. Den praktisk anlagte eleven finnes hos lærer Otelie som sier at i de praktiske valgfagene

---

<sup>410</sup> Aristoteles, oversatt av Anfinn Stigen, 168.

kan «de som er mer praktisk anlagt [...] få utfolde seg og vise seg fram, og at de da kan føle at de opplever mestring i skolen». Av Otelies formulering kan man få inntrykk av at den praktisk anlagte eleven ikke normalt får utfolde seg og oppleve mestring i teorifagene.

Rektor Oddbjørn bruker uttrykket «de som ikke profiterer på teoribiten, som profiterer på praktisk organisert undervisning». I uttrykket «ikke profiterer på teoribiten» aner man en elev som ikke har anlegg for teori, eller i alle fall ikke klarer å ta inn teoristoffet slik det legges fram i skolen. Om denne eleven nødvendigvis profiterer på en mer praktisk undervisning, er ikke presisert av rektor Oddbjørn. Uttrykket kan både tolkes som at *alle elever som ikke profiterer på teoribiten, vil profitere på en praktisk undervisning*, eller det kan tolkes som at *det finnes noen som ikke profiterer på teoribiten, men som profiterer på en mer praktisk undervisning*.

Også i elevgruppa finnes ideen om den praktisk anlagte eleven. Ovenfor nevnte Patrik sier om seg sjøl at han er en «mer praktisk kar» som verken kan sitte i ro eller lære teori.

## 7.2. Tekster som nevner den praktisk anlagte eleven

Dessuten finnes den praktisk anlagte eleven i noen dokumenter, som i stortingsmeldinga *Kultur for læring*. Der finnes den bak formuleringer som «en mer praktisk opplæring for dem som har best utbytte av en slik opplæring, og med muligheter for fordyping for andre»<sup>411</sup>. I dette sitatet finnes ikke bare den praktisk anlagte eleven («den som har best utbytte av en mer praktisk opplæring»), men det finnes også en gruppe «andre», som får mulighet for fordypning (i stedet for en mer praktisk opplæring). Her blir *fordypning* og *praktisk opplæring* stående som en motsetning.

---

<sup>411</sup> Utdannings- og forskningsdepartementet, «Kultur for læring», 2004, 59.

I denne gruppa «andre» fra *Kultur for læring* kan man tenke seg at eleven Håkon ville vært plassert, han kan stå som et eksempel på motstykke til den *praktisk anlagte eleven*. Håkon liker teorifagene på skolen best (jf. vedlegg 10). Men som det kommer fram i intervjuet, liker Håkon også praktiske arbeidsformer som besøk på et restaurantkjøkken og spørreundersøkelse med statistikkoppgave. Han har hatt utbytte av dramatisering av en rettsak i samfunnsfag, en erfaring som gjorde at advokat ble et mulig framtidig yrkesvalg for ham. Håkon kan også forklare hva han har lært av slike arbeidsformer, han kan sies å reflektere over det han opplever. Han vil kanskje kunne bli definert nettopp som en elev som ikke trenger praktiske arbeidsformer, fordi han kan abstrahere, han kan lære gjennom tekst. Men Håkon både liker de praktiske arbeidsformene, og lærer noe av dem.

### 7.3. Hva betyr praktisk anlagt?

I tillegg til at adjektivet *praktisk* trenger en avgrensning og forklaring, trenger også *anlagt* en forklaring. Her er noen spørsmål som kan reises: Betyr det å ha et anlegg for noe, at man har en genetisk disposisjon? Kan elevgruppa deles i to: i praktisk anlagte og teoretisk anlagte elever? Er elever sånn at noen er gode teoretisk, og dårlige praktisk, mens hos andre er det omvendt? Eller kanskje er uttrykk som «den praktisk anlagte eleven» en eufemisme for «den teoretisk svake eleven»? Og betyr det i så fall at om man oppfatter eleven som god til noe praktisk, så følger det automatisk at han er dårlig teoretisk, og omvendt, at man i skjemaet under her er enten gul eller blå:

Figur 12 God praktisk - dårlig teoretisk?

	God	Dårlig
praktisk		
teoretisk		

Eller ligger det en forståelse under som antar at elever er mer eller mindre gode til noe praktisk og mer eller mindre gode til noe teoretisk? Hvis det er tilfelle, kan slike evner eller talenter fordele seg på to skalaer, eller et kontinuum, og en elev kan plasseres med et kryss i en av rutene under.

Figur 13 God både teoretisk og praktisk?

	God praktisk	Middels god praktisk	Dårlig praktisk
Dårlig teoretisk			
Middels god teoretisk			
God teoretisk			

Tabellen over kan brukes på han som er dårlig i norsk skriftlig, men som med stor nøyaktighet håndterer en gravemaskin. Den passer også på han som er god i norsk skriftlig, men som i tillegg får til å reparere en motor. Og det passer på fiolinspilleren som er skoleflink helt generelt. Forutsatt at man betrakter det å spille et instrument som en praktisk ferdighet, kan også denne eleven sies å være god både teoretisk og praktisk. Og til slutt; kanskje kan eleven som verken får til norsk skriftlig, gravemaskiner eller motorer, og som heller ikke verken kan spille fotball eller fiolin, også finnes? Kanskje er også en som er god i idrett en praktisk anlagt elev? Og kan man bruke uttrykket praktisk anlagt elev om en som først og fremst er god til å f.eks. spille piano, å danse ballett eller å male bilder. Eller kommer kunstneriske anlegg, og estetiske fag, i en egen kategori?

Det kan også tenkes at *praktisk* i uttrykket «praktisk anlagt elev» betyr noe annet enn i «praktiske arbeidsformer». Umiddelbart oppfatter jeg en *praktisk anlagt elev* som en beskrivelse av en som er flink til noe manuelt f.eks. å skru fra hverandre, eller skru sammen noe e.l. Mens en *praktisk arbeidsform* ikke trenger å være først og fremst taktil (jf. Haaras avgrensing og skille mellom en praktisk person og praktisk arbeidsform, kapittel 2).

Et annet spørsmål er om uttrykk som *variasjon* og *elevaktivitet* kan brukes for å kaste lys over uttrykket «den praktisk anlagte eleven». Dreier det seg om en elev som trenger variasjon og som er aktiv? Eller er variasjon og aktivitet et behov hos alle elever? At variasjon og (elev)aktivitet er viktig kommer fram i mange sammenhenger, bl.a. i ungdomstrinnsmeldinga. Behovet for aktivitet er også fremtredende i elevintervjuene. En mulig konklusjon er at alle elever har behov for aktivitet og variasjon, mens noen har et større behov enn andre, og det er mulig at det blant disse siste finnes elever som man beskriver som *praktisk anlagte*.

At teoretiske og praktiske anlegg kan finnes (eller eventuelt mangle?) hos én og samme person, antar jeg er en alminnelig erfaring. Dette ikke er egenskaper, eller talenter, som utelukker hverandre. Men ett spørsmål kan være om det likevel er unntaksvis at noen er gode (eller dårlige) både teoretisk og praktisk? Altså at hovedregelen er at elever enten hovedsaklig hører til enten i gruppa teoretiske eller praktiske, og at noen unntak er både-og (eller verken-eller).<sup>412</sup>

Dette spørsmålet er viktig fordi det vil kunne ha betydning for hvordan læring planlegges. Dersom man tenker seg at de fleste elever har teoretiske anlegg, og at det finnes en og annen elev (f.eks. én elev pr klasse) som er svak teoretisk, men som i likhet med Patrik er *en praktisk kar*; da treffer man kanskje klassen bra gjennom tradisjonell skole der læreren snakker i klasserommet, og elevene lytter, leser og løser oppgaver? Man kan spørre seg om det er noen grunn til at hele klassen bør bruke *praktiske arbeidsmåter*, dersom dette er opplæring tilpassa den ene eleven i klassen som (bare, eller i stor grad) har praktiske anlegg? Mens dersom man oppfatter elevene som mennesker med både teoretiske og praktiske evner og anlegg, vil man lettere kunne oppfatte en praktisk arbeidsform i et teorifag som noe som treffer hele klassen.

---

<sup>412</sup> Jeg lar diskusjonen om hvor de kunstneriske og idrettslige talentene hører hjemme, ligge.

Når Patrik (15) beskriver seg sjøl som en som ikke kan lære teori, tar han seg i det og presiserer at han jo kan lære teori, men at han ikke kan sitte stille: «Det eneste jeg vet, det er at jeg ikke klarer teori. Eller jeg kan jo teori, men jeg klarer ikke å sitte ved en pult i seks timer om dagen.» Slik forklarer Patrik hvorfor forholdet mellom den vanlige grunnskolen og ham ikke fungerte.<sup>413</sup> I denne samtalen sitter Patrik stille, og jeg kommenterer det. Han reflekterer litt rundt saken og kommer til at han kan sitte stille en stund, men ikke hele dagen. Og sjøl om han har tatt seg i det i starten av intervjuet og erkjent at han jo kan lære teori, så kommer han tilbake til det seinere og beskriver igjen seg sjøl som en som ikke kan. Men han sier også at han skal kunne lære seg den nødvendige teorien for å ta førerkort, men at han da ønsker seg en praktisk-muntlig prøve. Han vakler litt i beskrivelsen av seg sjøl og sin evne til å lære teori.

Jeg oppfatter Patrik både som en som *kan* sitte stille (han gjør det i den tida vi er sammen), og som en som har (en noe nølende) tro på at han kan lære teori, men ikke gjennom lesing, og heller ikke ved lytting til lærerforedrag. Jeg forstår ham dit at han mener han uttrykker sin teoretiske forståelse bedre muntlig eller praktisk, enn i skriftlig framstilling. Utdringa for Patrik ser ut til å være skriftspråket, mer enn teorien, og utfordringa hans i skolesammenheng er at det forutsettes at han kan sitte stille (og lytte eller skrive), noe han ikke er komfortabel med. Det er mulig at dette er mer utfordrende for Patrik enn de andre elevene jeg intervjuet.

Spørsmålet om hvem den praktisk anlagte eleven er, står fortsatt ubesvart. Med utgangspunkt i intervjuet med Patrik, kan det virke rimelig å stille spørsmålet om det dreier seg om en elev som ikke lykkes med å lære, eller uttrykke sin kunnskap, gjennom skriftlig tekst. Og som kanskje heller ikke lykkes med å lære gjennom å lytte (til lærerforedrag). Patrik er et eksempel på en elev som, ifølge læreren hans, lykkes godt med det praktiske arbeidet han deltar i. I intervjuet oppfatter jeg Patrik som en

---

<sup>413</sup> Patrik begynte å skulke skolen i 11-årsalderen, og mistet rundt tre års skolegang, før han ble fanget opp av hjelpeapparatet og får på intervjutidspunktet et skreddersydd opplegg på en ungdomsskole.



ungdom som får til å abstrahere, som når han går rett på en definisjon av praktiske arbeidsformer i stedet for å gå via konkrete eksempler. Samtidig reflekterer Patrik over egen læring i den samtalen vi har, og sier at han jo kan lære seg teori, men at han foretrekker å vise hva han kan ved muntlige eller praktiske prøver. Da kan en *praktisk kar*, for å bruke Patriks uttrykk, være en elev som først og fremst har utfordringer med skriftspråket, ikke med teori i seg sjøl? For å forstå noe abstrakt, og huske det, å kunne gjengi eller argumentere for det, er ikke nødvendigvis avhengig av skriftspråk, men det er avhengig av hukommelse, i tillegg til et muntlig språk.

## 7.4 Hukommelse

Temaet hukommelse er særlig fremtredende i intervjuet med Olav, men flere av elevene nevner det. Det handler om å ha god hukommelse (Håkon), eller dårlig (Olav, Roald), og om at det i noen fag (samfunnsfag, krle) er mange begreper som er vanskelig å huske (Olea, Roald).<sup>414</sup> Men særlig påfallende ble *dårlig hukommelse* i intervjuet med Olav. Jeg oppfattet Olav som en helt alminnelig, oppvakt, normal ungdom med stort engasjement for den idretten han var aktiv innafor, og jeg synes det var vanskelig å forstå hvorfor han husket så lite.

Olav snakker ikke om seg sjøl som «praktisk», som Patrik gjør, men de to elevene har det til felles at de ikke synes de har noe utbytte av den vanlige skoledagen, der de i stor grad blir sittende og lytte (eller nettopp ikke lytte) til en lærer som forklarer. Olav holder ut. Han sitter stille og holder ut, lar tankene fly, ser at læreren prater, men aner ikke hva han sier.<sup>415</sup> Mens Patrik altså ikke holdt ut, han reiste seg og gikk, ut av klasserommet, rundt i skolebygningen, og – til slutt – ut av skolen og ble borte i et par tre år. Det er en av forskjellene mellom Olav og Patrik. En annen forskjell er at Patrik

---

<sup>414</sup> Håkon sier at han har «god hukommelse», Roald at han har «litt dårlig hukommelse, egentlig», og Roald sier om samfunnsfag at «Det blir veldig mye med begreper og sånn. Vanskelig å huske.» Olea sier om KRLE at det «vanskelig å lære seg alt [...] bare å huske. Det er veldig mye, liksom».

<sup>415</sup> «Plutselig begynner jeg bare å tenke på noe, så er jeg i min egen verden og tenker jeg for eksempel hva jeg skal gjøre på [...] treningen eller... ja.» (Fra intervjuet med Olav.)

har reflektert over sin egen læring, han sier han lærer når han gjør noe, og han kan vise hva han har lært ved både å gjøre det, og ved å snakke om det. Olav svarer i større grad «vet ikke», eller «husker ikke», han ser ikke ut til å reflektere over hvordan, eller når, han lærer noe på skolen. Men Olav vet hvordan han lærer seg noe innafør den idretten han driver på med. Olav har et godt forhold til de praktisk-estetiske fagene, men det er ingen teorifag han liker. Og Olav husker sanseintrykk (se under) som små eksplosjoner i naturfag, eller å skjære i et slakt i mat og helse.

Olav forklarer forholdet sitt til skolen med å si at det å jobbe ikke er hans stil. Jeg spør om det betyr at han er litt lat, noe han bekrefter.<sup>416</sup> Men han er en aktiv idrettsutøver, på relativt høyt regionalt nivå, og trener 4 – 5 dager i uka. Når det kommer til idrett, virker det ikke som Olav har noe imot å jobbe. Men han trives ikke med teorifagene på skolen, og han kan ikke huske noe han har lært på barneskolen. Men han husker – og forteller om – noe han har lært i idretten sin. Når jeg spør hvordan han går fram for å lære seg noe nytt der, svarer han: «Du må jo bare øve».

Olavs drømmeskole består av: «Gym, musikk, litt fag, men mer, liksom, aktivitet. Vi har veldig lite aktivitet synes jeg, vi skulle ha hatt litt mer». Til tross for dette ønsket om mer aktivitet, beskriver Olav seg sjøl som en gutt som ikke liker «å jobbe». Han liker ikke lekser:

Jeg synes jo egentlig det er ganske dumt med lekser fordi at når jeg endelig har, liksom, ferdig med skolen, slite oss liksom... eller ikke slitt, men jobbet og endelig ferdig, så skal man komme hjem, så skal man liksom fortsette å gjøre skole, liksom. Det blir liksom litt for mye skole. Det tar liksom langt over hele dagen vår. (Olav)

Olav er imot lekser, sjøl om han også sier at han nesten aldri gjør lekser. Jeg svarer at han egentlig har litt leksefri på ungdomsskolen allerede, og han samtykker i det: «Ja, på en måte».

---

<sup>416</sup> Jeg: Vet du hvorfor du ikke liker fagarbeid? Olav: Da må jeg jobbe. Jeg: Du mener at det er bare fordi du er litt lat? Olav: Ja. (Fra intervjuet med Olav)

På den ene siden sier Olav at han ikke jobber noe særlig på skolen, i teorifagene, men han argumenterer for leksefri med at de har jobbet hele dagen. Så sier han samtidig at han ikke gjør lekser, men etterlyser likevel en leksefri skole. Hvordan skal det tolkes? Det kan f.eks. være at Olav gjør mer lekser enn han innrømmer i intervjuet, eller det kan hende at han ikke gjør dem, men at han mistrives med at det forventes av ham at han skal ha gjort dem. Det kan handle om en opplevelse av å ikke mestre. Olav forklarer årsaken til at matematikk er det teorifaget han er minst negativ til, med å si at det kan dreie seg om at han mestrer det bedre enn de andre (teori-) fagene.

Olav har ellers ingen annen forklaring på at han ikke liker teorifagene enn at han ikke liker å jobbe. Da må han mene det å jobbe med skolefag, for det er andre trekk ved Olav som tilsier at han kan jobbe (i betydninga gjøre noe for å nå et mål, for å lære noe nytt, beherske noe).

Jeg har altså vanskelig for å akseptere beskrivelsen av Olav som en som ikke kan, eller liker å jobbe, jeg ville sagt at Olav sliter med motivasjonen for teorifagene. Han er sjøl inne på sammenhengen mellom å mestre og å like et fag, og når Olav ikke opplever mestring i teorifagene, kan det være ei forklaring på at han ikke finner motivasjon til å arbeide med fagene. Når jeg spør hva han synes om høytlesing, kan svaret sees som et uttrykk for at det er motivasjon og mestring som er viktig.<sup>417</sup>

Jeg synes jo det er kjedelig, så jeg liker jo ikke å lese høyt, det er jo én ting. Jeg er ikke så ekstremt god på å lese, [...] jeg leser aldri på fritiden, nesten aldri på skolen. (Olav)

Olav er ikke er så «ekstremt god» til å lese. Dersom han ikke mestrer lesing godt nok, kan det være forklaringa på at han sier det er kjedelig.

---

<sup>417</sup> Spørsmålet virker kanskje litt underlig. Da jeg stilte spørsmålet om høytlesing, tenkte jeg på det å *bli lest høyt* for, jeg var interessert i Olavs vurdering av å lytte til fortellinger eller fagtekster i stedet for å lese sjøl, men Olav tolket spørsmålet om høytlesing til at det dreide seg om at han skulle lese høyt.

Olav svarte overraskende ofte «husker ikke», og «vet ikke», på spørsmål han fikk i intervjuet. Det kan være en riktig beskrivelse, men det kan også være noe man sier for å unngå å svare, for å slippe å fortelle om noe man ikke har lyst å snakke om. Det er ikke mulig for meg å avgjøre hva Olav husker og hva han eventuelt unngår, men jeg holder muligheten åpen for at han rett og slett ikke husker. Under har jeg samlet de gangene i intervjuet Olav svarer at han ikke husker. Jeg har tatt med mitt spørsmål også for å sette svarene hans inn i en kontekst. Disse nummererte tekstbitene er altså hentet fra ulike steder i samtalen, og henger ikke sammen. De spørsmålene jeg stiller, er ikke spørsmål fra pensum, eller spørsmål om å gjengi noe han har lest, jeg spør ham hva han har gjort, eller hvordan han har opplevd en situasjon. Kanskje er punkt 7 et unntak, det kan oppfattes som et kunnskapsspørsmål når jeg spør ham om *hva* de lærer der. I samtalen dukker det opp noe han husker, som f.eks. punkt 1, når han forteller om lammet, og han husker at de skar i det. Her har jeg bare tatt med setningene der han sier at han ikke husker.

1. Jeg: Et helt lam. Hvordan var det?

Olav: Det var litt spesielt. Jeg husker nesten ingen ting.

2. Jeg: Har dere gjort det, vært på forestillinger eller på museum?

Olav: Nei, ikke som jeg kan huske.

3. Jeg: Ja, hva gjorde dere med det etterpå?

Olav: Ingen ting, vi skulle bare... jeg vet ikke, jeg husker ikke.

4. Jeg: Hvem jobbet du i lag med, da? Var det en gruppe du hadde valgt sjøl?

Olav: Nei, det husker jeg ikke, men det var nå i hvert fall noen på gruppa. Vi var med på grupper i lag, ja.

5. Jeg: Ok. Hva laget du da?

Olav: Det husker jeg ikke. Jeg har nå også laget sånn suppe og sånn der.

6. Jeg: Altså å skrive, eller?

Olav: Ja litt sånn blanding av skriving og... Jeg husker liksom ikke... Jeg er vel ikke den som følger så alt for mye med liksom, jeg sitter av og til i min egen verden i timene.

7. Jeg: Hva synes du om det?

Olav: Kjedelig.

Jeg: Det er kjedelig. Hva lærer dere om der?

Olav: Egentlig litt forskjellig. Det er ikke... jeg husker liksom ikke, liksom sånn.

8. Jeg: Men du lærte ikke noe nytt da, eller gjorde du det?

Olav: Jeg tror ikke det, men jeg husker vel ikke så mye, så jeg vet ikke. Jeg glemmer veldig lett allting, liksom.

Hva skyldes det at Olav sier at han husker så lite? Han gir opp når han skal fortelle meg noe fra timene, og kommenterer seg sjøl som en som ikke husker, som ikke følger så mye med, og som «glemmer veldig lett allting». Men noe husker Olav fra skoledagen. Han forteller om naturfag:

Olav: [...] av og til så opplever vi liksom et eller annet på naturfagrommet og tester liksom... litt sånn prosjekt, litt sånn... Da har vi har hatt... blandet for eksempel ting og sånn.

Jeg: Da har dere små eksplosjoner og sånt, eller?

Olav: Ja, det gjorde vi en gang i en sånn liten boks. Jeg tror vi tok noe gass og så tente de på og så bare sprakk den litt.

Jeg: Hva synes du om en sånn arbeidsmåte eller læringsmåte?

Olav: Det var litt artig, så vi satt og liksom, hele vår klasse og hele B-klassen, og så satt vi liksom bare i lag og så ventet vi liksom, og så bare sprakk den.

Olav husker sanseinntrykk knyttet til at en boks sprekker når de tenner på en gass, og han husker at de skulle skjære og sage i lammet. Han kan si noe om prosedyrer; de har blandet noe i naturfag, de tente på noe gass i en liten boks. Dette er i overensstemmelse med resultatene fra forskning i naturfag.<sup>418</sup>

Det er andre elever som er inne på utfordringer med å huske, og knytter det til ord og begreper. Roald (14) sier at naturfag og samfunnsfag er de fagene han liker dårligst. I samfunnsfag sier han det blir «veldig mye med begreper og sånn. Vanskelig å huske», mens naturfag er «litt sånn forvirrende. Det blir veldig masse vanskelige begreper og sånn. Og så blir det veldig mye».<sup>419</sup>

Olea er ikke så begeistret for krle, og forklarer det med at det er vanskelig å lære seg alt, det er vanskelig å huske. Hun nevner ikke ord og begreper, men det kan være det

---

<sup>418</sup> Jf. kapittel 2 (om Abrahams og Millar. «Does Practical Work Really Work?»).

<sup>419</sup> Fra intervjuet med Roald (14).

det handler om. Det kan også være ord og begreper Ragna er inne på når hun sier (om naturfag, krle og samfunnsfag) at «du [trenger] mer tid til å forstå, og da må du forstå det fortere fordi det er sånn... du har ikke så god tid på å lære alt sammen.»<sup>420</sup>

Elevene opplever det som utfordrende både å sitte stille, og å huske. Fag med mange (nye, formoder jeg) ord og begreper representerer en utfordring. Det kan dreie seg om at det ikke er nok tid til å bearbeide, bruke og ha nok mange møter med de nye begrepene, all den tid menneskets evne og kapasitet til å lære nye ord er stor.

## 7.5 Oppsummering kap. 7

I dette kapitlet har jeg satt søkelyset på uttrykket *den praktisk anlagte eleven*, som finnes både i intervjuene og i noen av de tekstene jeg har tatt for meg i avhandlingen. *Den praktisk anlagte eleven* forholder seg i noen sammenhenger til uttrykket *praktiske arbeidsformer* som den eleven disse arbeidsformene særlig, eventuelt bare, passer for. Et spørsmål er om en slik inndeling i elevgruppa skjuler elevs utfordringer når det gjelder språkutvikling og bygging av ordforråd. Dermed kan språkutviklinga bli en utfordring skolen ikke forholder seg til, fordi man betrakter det praktiske anlegget som en egenskap hos eleven. Et annet moment som har vært løftet fram, er forholdet mellom hukommelse og språk.

---

<sup>420</sup> Fra intervjuet med Ragna (14).

## 8. Drøfting og konklusjon

I dette siste kapitlet samles trådene fra de ulike kapitlene i avhandlingen, og diskuteres i lys av problemstillinga. Kapitlet inneholder også en diskusjon rundt den praktisk anlagte eleven som ble presentert i forrige kapittel. Med utgangspunkt i det innsamlede materialet, de tekstene jeg har brukt, samt min egen forforståelse, foreslår jeg en definisjon av praktiske arbeidsformer i norskfaget. Hvordan, og om, det er mulig å måle en effekt av en intervensjon som praktiske arbeidsformer, diskuteres også. På slutten av kapitlet drøfter jeg kort effekten av ungdomstrinnsatsinga, og kommer inn på mulige tema for videre forskning.

### 8.1 Hvordan forklares og realiseres praktiske arbeidsformer?

Problemstillinga for avhandlingen er formulert slik: *Hvordan brukes og forstås praktiske arbeidsformer i norskfaglig sammenheng i ungdomsskolen?* Den er videre operasjonalisert gjennom to forskningsspørsmål:

1. *Hvordan avgrenses, defineres, forklares og begrunnes begrepet praktiske arbeidsformer i det materialet jeg ser på?*
2. *Hvordan realiseres de praktiske arbeidsformene i klasserommet, både slik jeg observerer det og slik informantene snakker om det?*

Disse to forskningsspørsmålene henger sammen på den måten at når informantene svarer på spørsmål knyttet til hva praktiske arbeidsformer er («hvordan forklares begrepet»), er det mange som svarer med å gi eksempler (jf. kapittel 6). Eksemplene de gir (jf. spm. 2; «slik informantene snakker om det»), dreier seg om hvordan praktiske arbeidsformer realiseres, men det presenteres som et svar på hvordan begrepet *praktiske arbeidsformer* forklares. De praktiske arbeidsformene jeg mener å observere i klasserommet, som f.eks. lærer Ruths time da hun sendte rundt en gammel brosjé og da lærer Torbjørn ba elevene skrive på sin egen dialekt, tar utgangspunkt i min

førforståelse av hva praktiske arbeidsformer kan være. I den følgende diskusjonen knyttet til det første forskningsspørsmålet, trekkes derfor også det andre forskningsspørsmålet inn, både når det gjelder hvordan informantene snakker om de praktiske arbeidsformene, og hvordan praktiske arbeidsformer ble observert av meg.

Det er fire av informantene som svarer på første forskningsspørsmålet om hvordan praktiske arbeidsformer defineres, forklares og begrunnes, med å gi en definisjon, eller ei vurdering av hensikten: lærer Torbjørn, samt de tre elevene Patrik (15), Roald (14) og Ragna (14) (jf. kapittel 6). Roald sier det «liksom [skal] bli bedre», og Ragna sier at det handler om å forstå bedre, ha færre temaer og bruker verbet «utdype». Jeg oppfatter begge disse elevenes kommentar som en begrunnelse for praktiske arbeidsformer, uten en nærmere beskrivelse av hva det er. Den tredje eleven, Patrik, uttrykker det som at man *lærer gjennom det man gjør*, og at man *lærer det man gjør*, noe som mer likner på en definisjon.<sup>421</sup> Det samme kan man si om lærer Torbjørns svar om å *bruke seg sjøl, bruke hender og bearbeide teori*.

I dokumentene som ligger til grunn for denne avhandlingen har jeg i de foregående kapitlene vist at *praktiske arbeidsformer* forklares på ulike måter, f.eks. som gruppearbeid eller en uvanlig arbeidsmåte. I matematikk og naturfag finnes det definisjoner som handler om å manipulere eller observere en konkret gjenstand. For øvrig gir informantene i intervjuene eksempler på det de mener praktiske arbeidsformer er, og hva som er hensikten med dem. Noen av deres fortellinger klassifiseres av meg som eksempel på *praktisk arbeidsform*.

Ord kan ha forskjellig betydning for ulike språkbrukere eller få ulik betydning i forskjellige situasjoner. Uttrykk som «hvordan de vil uttrykke hva vi skal gjøre» eller «de tar ansvaret selv og får oss til å lære det» (Oliver, 14) er noe utfordrende å forstå

---

<sup>421</sup> Patrik bruker pronomenet «vi», slik sier han det helt nøyaktig: «Vi lærer gjennom det vi gjør sånn praktisk. Vi lærer liksom det vi gjør».



som forklaring på hva praktiske arbeidsformer kan bety. Jeg tolker det som at eleven foretrekker at læreren forklarer muntlig hva de skal gjøre, i stedet for å be elevene slå opp i boka og lese sjøl, men som jeg var inne på i kapittel 6, forstår jeg ikke helt hvorfor eleven tenker på dette i forbindelse med praktiske arbeidsformer. Men andre tema som kan identifiseres i samtalen med elevene når vi snakker om *praktiske arbeidsformer*, er mer forståelige, og presenteres under.

### 8.1.1 Sansbare inntrykk

Når Ragna (14) sier hun ikke trenger å lage ting med hendene på skolen, tolker jeg det som en kommentar om at hun ikke nødvendigvis vil ha mer kunstnerisk eller handverks-aktivitet på skolen. Dette er en annen måte å snakke om det praktiske og det taktile på enn Ramona (15) gjør når hun beskriver hvordan man kan legge indre organer på plass inni en dukke. Ramonas fortelling kan handle om en sansbar inngang til kunnskap om menneskekroppen, mens Ragnas eksempel kanskje heller handler om en kunstnerisk og skapende aktivitet, der målet er å skape noe, ikke å lære om noe annet.

Sjøøl om Olav (14) ikke har så mye å si når jeg spør om han har noen tanker om praktiske arbeidsformer («Nei, jeg har ikke noen tanker om det, nei»), så har han erfart en praktisk arbeidsform når et lam ble fileterert i timen. Olav forteller at de måtte skjære og sage i lammet. Jeg spør om det var noe han la merke til med lammet, som han ikke visste fra før. Olav svarer: «Jeg tenkte ikke så mye over det, jeg tenkte bare at 'oi, vi skal filetere et lam'. [...] Det visste vi liksom ikke.» Olav reflekterer ikke over læringa i denne situasjonen; han registrerer lammet, gir uttrykk for overraskelse over det de skal gjøre og husker at de skar og saget i det. Dette beskrives i Abrahams og Millar som at elevene først og fremst husker spesielle sanseintrykk (som lyder, lys), og at de husker, eller lærer, prosedyrer, men at de ikke nødvendigvis lærer noe fra det ikke-observerbare domenet.<sup>422</sup>

---

<sup>422</sup> Abrahams og Millar, «Does Practical Work Really Work?», 1962.

Det er særlig én av sansene som ser ut til å være knyttet til begrepet praktiske arbeidsformer, *den taktile sansen*, og da først og fremst til berøring med hendene. Lærer Torbjørns første assosiasjon kan stå som eksempel: *å bruke hendene* (jf kapittel 6). I tillegg til at det praktiske og det taktile henger sammen, kobler flere av informantene andre sanser til det praktiske. Det å bevege seg, å gå (som lærer Otelie nevner<sup>423</sup>), eller det å forflytte seg på ei matte (som lærer Olga nevner) involverer *den kinestetiske sansen*, og kan bli sett på som praktisk.<sup>424</sup> Disse to eksemplene, fra intervjuene med lærerne Olga og Otelie (jf. kapittel 6), kan representere de aller enkleste eksemplene, de handler først og fremst om at eleven skal bevege seg, altså bruke sin kinestetiske sans. Dersom en lærer velger fysisk aktivitet uten å koble aktiviteten til noe faglig mål, kan det begrunnes i at elevene har behov for et avbrekk, eller at læreren mener at enkelte elever (som den *praktisk anlagte* eleven fra kapittel 7) opplever mestring gjennom å delta i aktiviteten. Dette ser jeg som det ene ytterpunktet, at man ser en fysisk bevegelse (*kinestetisk*) som en praktisk arbeidsform, og at denne aktiviteten begrunnes i bevegelsen, og eventuelt i at noen mestrer denne aktiviteten godt. Det kan minne om lek, eller *universell læring*, når aktiviteten ikke har noe mål utenom seg sjøl (Jf. Enerstvedt, kap. 3). Dette vil jeg heller kalle en praktisk *aktivitet*, det er vanskelig å se det som en praktisk arbeidsform i norskfaget, eller som *særegen læring*.<sup>425</sup> Elevenes behov for avbrekk, å få røre på seg, å oppleve mestring, er ikke en arbeidsform som har en direkte sammenheng med å nå et norskfaglig mål. Det kan fungere på den måten dersom det settes inn i en større sammenheng, men da vil ikke hensikten først og fremst være å få et avbrekk.

I den andre enden av skalaen kan lærer Ruths bruk av brosjen stå, der det konkrete, taktile objektet, sammen med hennes fortelling, kan betraktes som en *praktisk arbeidsform*, tenkt å fungere som en inngang til å forstå ei bestemt novelle, en forfatter

---

<sup>423</sup> [...] «du kan jo telle biler, bilnummer, telle skritt hvor [du] går hen» (Otelie)

<sup>424</sup> NB! Olga går ikke god for dette, hun reserverer seg ved å bruke uttrykket «for noen»: «For noen er det jo praktisk at vi er i gangen og har en matte der vi skal forflytte oss» (Olga).

<sup>425</sup> Enerstvedt, *Mennesket som virksomhet*, 64.

eller en tidsepoke (jf. observasjonen om brosjen). Disse to ytterpunktene er satt opp i en tabell under:

Figur 14 To ytterpunkter

Hva er praktiske arbeidsformer?	Hensikt	Målgruppe	Eksempel
Bruk av kinestetisk sans.	Elevene skal få et avbrekk eller en opplevelse av mestring.	Særlig den praktisk anlagte eleven (som antas å ha vansker med å lære teori), eller urolige elever.	Elevene sendes til nærmeste butikk for å sjekke priser.
Bruk av taktil sans, en gjenstand, samt en fortelling, eller en observasjon ( <i>materialitet</i> ).	Elevene skal få bedre faglig forståelse, det konkrete eksemplet skal bidra til at de bedre forstår noe mer abstrakt i faget.	Alle elevene i klassen.	Brosje sendes rundt i klassen, fortellingen om den gis til klassen, samtale rundt gamle dager, novelle leses, så mer klassesamtale.

I det øverste eksemplet anes elevaktivitet og lærerpassivitet, og det er vanskelig umiddelbart å få øye på noen planlagt faglig læring her, eller forbindelser mellom det sansbare og det ikke-sansbare. I det nederste eksemplet er lærerens aktive tilstedeværelse en forutsetning for at klassen skal lykkes i å nå de faglige målene læreren har satt, og refleksjon/ samtale nødvendig. Her ligger det i større grad an til at elevene kan forbinde det sansbare med det ikke-sansbare. Men som Biesta er inne på, er utdanning en prosess med symbolsk eller symbolsk formidlet interaksjon: Elevene skaper mening i situasjonen de møter. Sjøl om vi kanskje vil henvise til lærerens aktiviteter som intervensjoner, bør vi ikke tenke på disse intervensjonene som *årsaker*, men som *muligheter* for elevene å respondere og gjennom responsen å lære noe av dem.<sup>426</sup> Det er mulig for elevene i ettertid av timen med Kiehlands novelle Karen og fortellinga om brosjen, å bare huske brosjen og fortellingene om dens tidligere eiere, eller begreper som *huspost* og *kammerherretjener* – begreper som var knyttet til lærer Ruths fortelling og ikke til novella (jf. kapittel 4). Det er ikke sikkert elevene husker det

<sup>426</sup> Biesta, «Why ‹What Works› Won't Work», 8.

læreren prøvde å stimulere, som en forståelse av forfatterens samtid eller novellas tema.

Det er dette andre eksemplet i tabellen over som best harmonerer med min forforståelse av *praktiske arbeidsformer* i norskfaget. Men i lys av definisjonen i ungdomstrinnsmeldinga («[...] aktiviteter der elevene får være fysisk aktive [...]»<sup>427</sup>), kan riktignok en fysisk aktivitet som å stikke bort på den nærmeste butikken for å sjekke priser, kunne oppfattes som *praktisk opplæring*. Etter mitt syn er det uheldig at teksten gir slike tolkningsmuligheter, det er nødvendig å sette faglige mål for at den fysiske aktiviteten skal kunne fungere som inngang til en abstrakt eller faglig forståelse.

### 8.1.2 Fra det sansbare til det ikke-sansbare

Som det både framkommer i elevintervjuer, hos Dewey, Abrahams og Millar, samt Allern<sup>428</sup>, er det å gjøre noe (praktisk) ikke nok i seg sjøl for at det skal skje læring av den typen som fagplanene legger opp til (jf. kap. 2, 4, 6). Lærerens mål er ikke bare å lære å gjøre noe, men å skape en sammenheng (*transfer*) mellom det konkrete og det abstrakte. Når målet er å forstå noe abstrakt (ikke-observerbart), som forskjeller mellom pattedyr og fisker, er det ikke nok å gjennomføre en aktivitet som å sløye en fisk. For elever som ikke deltar i en samtale (med seg sjøl eller andre) om det de har gjort, vil en aktivitet kunne bli en «happening» eller et avbrekk, som skaper variasjon og bryter opp den slitsomme stillesittingen. Aktiviteten kan gi trening i samarbeid og kommunikasjon, men skaper ikke nødvendigvis sammenheng mellom det sansbare og det ikke-sansbare.

Målet for fagene er ikke først og fremst prosedyrer, men i større grad en abstrakt forståelse. Det å gjøre noe, kan sies å være en nødvendig, men ikke tilstrekkelig, betingelse for de praktiske arbeidsformene. Dersom man snakker om det praktiske

---

<sup>427</sup> Kunnskapsdepartementet, «Ungdomstrinnsmeldinga» (2011), 15.

<sup>428</sup> Dewey, «Undervisningsmetoden», Abrahams og Millar, «Does Practical Work Really Work? og Allern, «Fakta, fiksjon og læring».

man har gjort, viser det fram og forteller om det (som Oliver foreslår), ligger det an til at elevene kan få det Dewey kaller en erfaring, og som er grunnlaget for læring slik Dewey forklarer det:

Når en handling blir ført videre inn i gjennomlevelse av konsekvensene, når forandringen som den medfører, blir reflektert tilbake til en forandring i oss, først da blir forandringen fylt med betydning. Vi lærer noe.<sup>429</sup>

Dewey forutsetter at det vi først gjør, eller opplever, deretter må gjøre noe med oss, før han kaller det en erfaring (jf. kapittel 3). Spørsmålet blir hvordan skolen kan bidra til at elevene lar opplevelser gjøre noe med dem, sånn at de lærer? I dette arbeidet spiller læreren en viktig rolle. Læreren kan sette (fag-) ord på elevenes opplevelser, slik lærer Torbjørn tenkte seg når han skisserte at de først skulle identifisere hvor en film blir spennende og så introdusere f.eks. begrepet *vendepunkt* fra litteraturvitenskapen (jf. kapittel 6). Eller læreren kan vende oppmerksomheten mot noe ikke-sansbart, som Abrahams og Millar diskuterer når de setter søkelyset på den tida som brukes for å øve inn prosedyrene, sammenliknet med den tida som brukes for at elevene skal forstå det faglige, abstrakte (ikke synlige) innholdet (jf. kapittel 2).<sup>430</sup> Lærere i Abrahams og Millars undersøkelse brukte tida på prosedyrene, og på å gjennomføre den praktiske oppgaven, og det er nettopp det elevene husker etterpå. Elevene husker hva som skjedde (sanseinntrykk og uvanlige hendelser), men ikke hva man kan forstå av aktiviteten, noe som også kom fram i intervjuet med Olav (jf. kapittel 6 og 7). Man kan trekke den slutningen at det altså heller ikke er nok at klassen og læreren snakker om det man gjør (prosedyrene), man må sette søkelyset på det som ikke er sansbart eller synlig, for at elevene skal kunne se sammenhengen mellom det konkrete og det abstrakte.

---

<sup>429</sup> Dewey, «Undervisningsmetoden», 45.

<sup>430</sup> Abrahams og Millar. «Does Practical Work Really Work?»

De praktiske arbeidsformene åpner for at elevene aktivt kan ta i bruk hele kroppen når de lærer, som når ungdomstrinnsmeldingens definisjon nevner fysisk aktivitet, eller når lærer Ruth sier at «[m]an trenger å røre på kroppen, man trenger å skru litt, man trenger å spille litt teater, være med på korøvelse i storefri.»<sup>431</sup> Å få bruke kroppen kan møte elevenes behov for å løsrive seg fra stillesitting på skolen. For at det å bruke kroppen, og med det mange av sansene, skal kunne bli en konkret eller sansbar, praktisk inngang til den abstrakte, ikke-sansbare kunnskapen i faget, er det noen forutsetninger som må oppfylles, som f.eks. en deltakende lærer. Man kan gjøre noe praktisk (som å lage en film), men læringseffekten er best når de viser fram produktet og snakker om det:

Hvis det er en film for eksempel, [hvis læreren] bare sier 'gå og lag en film og gjør ditt og datt', og så gjør vi det, og så ser vi filmene og så er vi ferdige med det kapitlet. Da lærer vi ikke så mye. Men hvis vi forklarer samtidig som vi viser filmene, så blir det mye lettere.  
(Oliver)

Hvis filmskaperne «forklarer samtidig», og situasjonen innbyr til spørsmål og kommentarer fra de andre elevene, vil det kunne føre til en autentisk dialog. Når Olav sier at hans gruppe «bare tulla», og ikke lærte noe, i et musikkvideo-prosjekt, skapes inntrykk av at læreren hadde en tilbaketrukket rolle. Det minner da om de alternative arbeidsformene i Opheim et al., der elevaktive arbeidsformer samtidig betyr «lærerpassive» arbeidsformer (jf. kapittel 2).

Læreren kan legge til rette for at elevene både kan vise fram produktet sitt, og kan «forklare samtidig». Det kan dreie seg om at den aktivt deltakende og tilstedeværende læreren legger til rette for at koblingen (*transfer*) mellom det konkrete og det abstrakte kan skje, og da er samtalen en viktig ingrediens. Det er nettopp denne læreren som i stor grad er en av forutsetningene for at de praktiske arbeidsformene skal lykkes.

---

<sup>431</sup> Fra intervju med lærer Ruth.

Noen elever ser ut til å gjøre koblinger mellom det sansbare og det ikke-sansbare av seg sjøl, som kanskje både Håkon og Ramona kan ha gjort. Andre gjør det ikke, som Olav (jf. kapittel 6). Olavs manglende refleksjoner rundt lammet kan sees på som en parallell til barnet og flammen hos Dewey når han skriver at det å «bli brent er en rent fysisk forandring, som å brenne et stykke ved, hvis det ikke blir oppfattet som en konsekvens av en annen handling.»<sup>432</sup> De praktiske arbeidsformene åpner for elevenes bruk av sansene i større grad enn tradisjonell undervisning, og representerer med det også elevaktivitet, men lærerens aktive deltakelse er viktig for at elevene skal koble de konkrete sanseintrykkene til noe abstrakt. Lærerens deltakelse må ikke bare dreie seg om prosedyrer, men også om å rette oppmerksomheten mot slike sammenhenger. Å rette oppmerksomheten mot noe dreier seg om å ta et valg blant alle sanseintrykkene og fokusere på bare en del av det (persepsjon).

Elevene kan trenge lærerens hjelp for å gjøre dette. Abrahams og Millar viser til at den ene av lærerne i deres undersøkelse som lykkes best, brukte mest tid (av de lærerne de observerte), på å snakke om de ideene som var en forutsetning for at den praktiske oppgaven skulle kunne utføres med forståelse, og ikke bare være en mekanisk prosedyre.<sup>433</sup> Her kan man se for seg at læreren i f.eks. en samtale med eleven kan bidra til at eleven retter oppmerksomheten sin mot noe (*persiperer*). Men å rette oppmerksomheten mot noe er ikke nødvendigvis nok, læreren må være i dialog med eleven, som i fortellinga *50cm<sup>3</sup>*. Viktige ingredienser er materialiteten, elevens forkunnskap, motivasjon og interesse. Dette er et utgangspunkt som kan føre til at eleven stiller læreren spørsmål om en abstrakt sammenheng, som Martin gjør i *50cm<sup>3</sup>*.

### 8.1.3 Stillesitting og konsentrasjon

Oskar (14) setter det å sitte i ro i kontrast til de praktiske arbeidsformene: «Og så er [praktiske arbeidsformer] litt artigere enn å sitte her inne på en stol i seks timer». Også

---

<sup>432</sup> Dewey, «Undervisningsmetoden», 45.

<sup>433</sup> Abrahams og Millar, «Does practical work really work?», 1960.

Patrik (15) setter det praktiske i sammenheng med bevegelse, det å ikke sitte i ro. I kontrast til det praktiske står teorien, det dreier seg om å sitte stille og lese eller lytte.

Olav og Patrik er blant dem som er mest tydelige på at det blir for mye stillesitting på skolen: «Jeg synes vi sitter litt for mye, liksom, og jobber», sier Olav mens Patrik sier det slik: «Jeg liker egentlig ikke å sitte i ro og høre på lærerne snakker og teori og sånn.» Håkon (15) er litt mer forsiktig når han kommenterer det å sitte stille, han bruker uttrykket «ikke så veldig artig», og han presenterer ikke dette nødvendigvis som sin egen mening, men lar «mange» være subjektet. Han får samtidig sagt hvordan en vanlig time er: «Det vanlige, som å sitte og skrive i en bok, det er jo ikke så... Jeg er ganske sikker på at det er mange som synes at det ikke er så veldig artig.» Olea (14) kommer tidlig i intervjuet inn på utfordringa med å sitte stille når hun sier at det «ikke [er] så utrolig artig å sitte stille og lære». Rina (15) synes også det er slitsomt «å sitte i klasserommet og skrive og litt sånn 24/7 ... så hele tiden skrive og se på tavla, man blir sliten av det». Hun synes at presentasjoner er bedre: «det er mye bedre enn å bare sitte og skrive hele tiden».

Ramona fargelegger beskrivelsen av hva som skjer når elevene blir sittende ved pulten sin, med å leke med ordene *våken* og *sove*. Hun mener at elevene ikke «klarer [...] å sitte i et rom å skrive hele tiden. ... hvis vi bare sitter der er vi på våre egne tanker, vi bare sover våken, vi er bare våkne mens hodene våre sover.»<sup>434</sup> *Stillesitting* går dårlig sammen med *praktiske arbeidsformer*.

#### 8.1.4 Dialog og etterarbeid

Sammenhengen mellom det å gjøre eller oppleve noe, og det å snakke om det etterpå sammen, kommer også fram i intervjuene; begge deler er viktig. Både lærer Ruth og rektor Paul gir eksempler på en opplevelse først, gjerne noe konkret (*taktilt*,

---

<sup>434</sup> Fra intervjuet med Ramona.



*kinestetisk*), og deretter samtale om det. Men også elevene snakker om det, som når Oliver etterlyser å «forklare samtidig» (Jf. kapittel 6).

Statistikkoppgaven som blei vurdert som lærerik av elevene (jf. kapittel 6), inneholdt etterarbeid (presentasjon), og kanskje var det også samtaler med lærer før eller underveis når de drøftet de etiske problemstillingene knyttet til selve intervjueskjema (jf. vedlegg 10, særlig replikkene 57-60).

### 8.1.5 Er varierte arbeidsformer praktiske?

I noen av intervjuene kobles *praktiske arbeidsformer* til variasjon. Det er særlig påfallende hos rektor Oddbjørn som svarer med *variasjon* eller *praktisk-varierte arbeidsformer*, sjøl om jeg i intervjuet utelukkende bruker uttrykket *praktiske arbeidsformer* (jf. kapittel 6). Også andre lærere og elever bruker begrepet *varierte* i sammenheng med de praktiske arbeidsformene. Dessuten opptrer «praktisk og varierte» som par i ungdomstrinnsmeldinga og strategiplanen. Dette er i overensstemmelse med Eifred Markussen et al. som sier at flere «inkluderer også selve begrepet variasjon i sin avgrensning av begrepet, som f.eks. at praktisk undervisning «handler mest om elevaktivitet og variasjon i undervisningen»» (jf. kapittel 5)<sup>435</sup>. Eifred Markussen et al. vurderer det slik at avgrensningene som gis av praktisk undervisning i mange tilfeller kunne vært avgrensninger av begrepet *varierte undervisning*.<sup>436</sup> Også deres informanter fra departement og direktorat vektla begrepet *varierte* når de ble bedt om å definere begrepet *praktisk undervisning*.<sup>437</sup>

I ungdomstrinnsmeldinga står det at varierte arbeidsformer i de fleste sammenhenger også innebærer praktiske arbeidsmåter, men hva dette bygger på, gjøres ikke klart.<sup>438</sup> I meldinga presenteres først at det mangler forskning på effekten mellom økt

---

<sup>435</sup> Eifred Markussen, et al., *Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet*, 85.

<sup>436</sup> Ibid.

<sup>437</sup> Ibid.

<sup>438</sup> Kunnskapsdepartementet, «Ungdomstrinnsmeldinga» (2011), 15.

motivasjon, læringsutbytte og de praktiske arbeidsformer, mens det finnes forskningsbelegg for at variasjon har sammenheng med motivasjon. Deretter fokuseres det på aktivitet:

Videre ser det ut til at aktive arbeidsformer kan være med på å spore til større innsats i læringsarbeidet. Dette kan innebære å utføre eksperimenter heller enn å lese om dem, å delta i rollespill heller enn å høre på en forelesning, eller å bygge en modell framfor å skrive om den.<sup>439</sup>

Aktivitetene som beskrives i dette sitatet kalles *aktive* arbeidsformer, men kunne også vært kalt *praktiske* arbeidsformer. Aktiv, praktisk og variert er begreper som flyter noe over i hverandre, og henger sammen noen steder i materialet. Men andre steder finnes det indikasjoner på at *variasjon* er enklere forstått. *Variasjon* kan rett og slett bare dreie seg om ikke å gjøre det samme, uten at det trenger å føre til at undervisninga blir mer praktisk. Ett eksempel finnes i lærer Otelies presentasjon av variasjon som en veksling mellom «god, gammeldags tavleundervisning» og oppgaveløsning (jf. kapittel 6). Noe liknende kommer fram i en av NIFU-rapportene som måter noen lærere tenker variasjon på (jf. kapittel 5).<sup>440</sup> Det synes dermed ikke åpenbart at variert undervisning nødvendigvis betyr at undervisninga blir (mer) praktisk. Men en slutning man kan trekke, er at lærere som bruker praktiske arbeidsformer i tillegg til de skolske, vil praktisere variasjon. Altså gir ikke variasjon nødvendigvis mer praktisk undervisning, men praktisk undervisning gir variasjon, for å si det enkelt.

#### 8.1.6 Hva kan elevene lære av å bruke praktiske arbeidsformer?

Oliver og Olav har ulike refleksjoner knyttet til de opplevelsene de har hatt med slakt i klasserommet. Oliver mener han har lært noe om kroppsdeler, mens Olav ikke synes å mene at han har lært noe (annet enn eventuelt å skjære eller sage i lammet). Man kan kanskje si at slike praktiske arbeidsformer har potensiale for læring i et gitt fag, men at

---

<sup>439</sup> Ibid.

<sup>440</sup> Eifred Markussen, et al., *Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet*, 87, 93.

det krever noe mer, som f.eks. en samtale, eller en lærer som *møter* elevene. I tillegg til at Oliver lærte «alle kroppsdelene» når de hadde lammehodet inne i timen, så er det «litt spennende og artig samtidig»<sup>441</sup>. Han har også lært noe om gjennomsnitt ved å arbeide med en spørreundersøkelse, og trekker fram at han da var mer motivert. *Spennede, artig og mer motivert* er uttrykk som kan forstås som at Oliver mener de praktiske arbeidsformene er motiverende.

Olivers eksempel på hva han lærte («alle kroppsdelene»), er litt mindre detaljert enn Ramonas når hun forteller om en lærer som hadde med seg døde fisker til timen, og viste klassen innholdet i dem: «Det husker jeg virkelig godt fordi det stank, og jeg har fortsatt i stanken i [nesen] [...] Det er det jeg husker virkelig godt.» Ramona forteller om «usynlige fisker», om hvordan innvollene hos fisk ligger annerledes enn hos mennesker, og demonstrer med det verbalt hva hun har lært av en praktisk arbeidsform.

Rina tar utgangspunkt i at det er læreren som har kunnskap, og at denne kunnskapen kan overføres til elevene dersom de hører på læreren, noe som kan sies å være et forsvar for et klasserom designet for å *høre* (som Dewey peiker på, jf. kap. 3). Men Rina sier også at man må skrive for å tenke. I skrivinga kan det ligge refleksjon, i tillegg til verbalisering. Og til tross for at Rina er skeptisk til de praktiske arbeidsformene, så gir hun uttrykk for at det er slitsomt å sitte og skrive så mye.

Når elevene *gjør* noe praktisk, enten lager en film, skjærer opp et lam, eller gjennomfører en spørreundersøkelse, så ser det ut til at noen av dem lærer noe, og reflekterer over egen læring.<sup>442</sup> Hvis dette sees i lys av Deweys erfaringsbegrep, kan man si at Olav har hatt en opplevelse (med lammet), men opplevelsen har ikke gjort noe med ham, i alle fall ikke noe han kan verbalisere. Mens både Ramona, Håkon og

---

<sup>441</sup> Begge sitatene er fra intervjuet med Oliver, 14 år.

<sup>442</sup> Det er ikke klart om refleksjonen kom i intervjuet, eller om den var der fra før.

Oliver har hatt en opplevelse, latt opplevelsen gjøre noe med dem, og verbaliserer det. Eller man kan si at noen elever går fra «domain of objects and observables» til «domain of ideas».<sup>443</sup> Olav har skåret i et lam, og uttrykker overraskelse over den aktiviteten læreren introduserer.<sup>444</sup> Ramona har skåret i en fisk, og har en formening om hva som kjennetegner fisker, hvordan innvollene ligger, og noen forskjeller mellom fisk og mennesker.

Olavs skjæring i et lam, kan sees på som prosedyrekunnskap. Når Patrik sier at han lærer det han gjør, lærer han noe som kan være prosedyre. Det kan være målet med en praktisk arbeidsform, som når de yngste elevene lærer å skrive gjennom å skrive, eller ungdomsskoleeleven lærer å sette opp en litteraturliste ved å gjøre det. Å lære å lage en musikkvideo, partere et slakt, eller å skrive, kan læres ved å gjøre det. Men å reflektere videre over det man gjør, kommer tydeligvis ikke nødvendigvis av seg sjøl. Når elevene reflekterer over en opplevelse (verbaliserer den), kan det konkrete og det abstrakte forbindes. En slik refleksjon kan man imidlertid tenke seg kan skje seinere; Olavs opplevelse med lammet (førstehandserfaring) er lagret i hans hukommelse og refleksjon over lam, slakt, eller kniver kan skje også etterpå.

Lærer Otelie mener at elevene kan lære å skrive gode fortellinger, med gode skildringer, når de tar utgangspunkt i sanseopplevelser og beskrivelser av dem. Otelies begrunnelser kan sies å holde seg til det skolske universet. Det å skrive en god historie, eller å kunne skildre godt, dreier seg om språklig trening som kan ha estetiske sider. Otelies skriveoppgave harmonerer delvis med definisjon på praktiske arbeidsformer i realfag; elevene kan observere eller manipulere noe konkret (f.eks. noe i fjæra). Oppgaven er samtidig ulik realfagsoppgaver ved at det ikke er kunnskap om «den naturlige verden» som er målet med oppgaven. I norsktimen skal de sette ord på

---

<sup>443</sup> Sani, «Teachers' Purposes and Practices», 1017.

<sup>444</sup> Jeg oppfatter Olav som overrasket over at de fikk inn i et lam i timen, og at de skulle skjære og sage i det. Om han er overrasket over lammet, eller om det er aktiviteten med de skarpe gjenstandene, eller det kanskje noe overveldende over å skulle håndtere et dødt dyr (eller alt dette) som er overraskende og har gjort inntrykk på Olav, blir bare spekulasjoner fra min side.

opplevelsen, kanskje finne noe å sammenlikne med eller lage metaforer. Dette kan dreie seg om å øve seg på å observere, og å sette ord på en opplevelse eller en observasjon. Oppgaven bærer i seg muligheter til å koble det konkrete og det abstrakte; fra sansing og persepsjon, via beskrivelse av sanseintrykket til virkemidler i lyrikk.

### 8.1.7 Fordypning

Det å kunne fordype seg i noe, knyttes av noen kilder til de praktiske arbeidsformene. Elevene Ragna og Roald snakker om at de praktiske arbeidsformene dreier seg om å forstå noe bedre, å fordype seg. Man kan si at de knytter praktiske arbeidsformer til dybdelæring, som er et uttrykk som bl.a. brukes i *fagfornyelsen*.<sup>445</sup> Her defineres «dybdelæring» slik:

[...] det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre.<sup>446</sup>

Om Ragna og Roald tenker på dybdelæring på denne måten, f.eks. det å reflektere over egen læring, kommer ikke fram i intervjuene med dem.

## 8.2 Om inndeling i praktisk og teoretisk anlagte elever

Inndeling i praktisk og teoretisk anlagte elever, som finnes både hos noen informanter og i andre tekster, synes å være en lite fruktbar måte å forstå elevene på. Dale kritiserer denne måten å dele inn elever på, og peiker på en sammenheng mellom språket hos de yngste elevene og deres sjanser for å klare seg på ungdomstrinnet:

---

<sup>445</sup> Fagfornyelsen skal gi nytt innhold i skolefagene fra 2020, og består i skrivende stund av planer som er på høring (til 18. juni 2019).

<sup>446</sup> Utdanningsdirektoratet, «Dybdelæring».

Dersom elever faller bort fra den skolefaglige undervisningen på mellomtrinnet, er det jevngodt med det mange lærere sier når elevene kommer på ungdomstrinnet, at «de ikke har teoretiske evner», at de er «skoletrøtte». Elevene har «praktiske anlegg og interesser» og de «liker» ikke å lese, sier så lærerne og mener elevene følgelig må slippe mer «teori».<sup>447</sup>

Dette sitatet fra Dale kan bidra til å kaste lys over situasjonen til elever som Patrik. Han beskriver seg sjøl på samme måte som i Dales sitat; han sier han ikke kan lære teori, at han er en praktisk kar som ikke liker å lese. Dale argumenterer mot å dele elevene inn i praktiske og teoretiske, og sier at teori ligger for alle mennesker:

Enheten mellom persepsjon, tale og handling konstituerer det genuint menneskelige. Og det genuint menneskelige er ikke forbeholdt de mennesker som senere i skolen og i pedagogikkdebatten blir kalt «teoretiske». [...] Å planlegge handlinger er ingen eksklusiv aktivitet. Å «planlegge» krever imidlertid et språk å tenke i [...]. Talens funksjon i skolefagene er blant annet å reorganisere persepsjonen, noe som skjer på bakgrunn av tegnbruk.<sup>448</sup>

Dale er inne på at den skolefaglige læringa er avhengig av elevens språk. Elever som ikke har de nødvendige språklige forutsetningene, trenger læringsstøtte. Uten støtte vil noen elever kunne falle mer og mer bort fra undervisningen.<sup>449</sup>

I likhet med Patrik er også Olav er blant dem som sier at han ikke liker å lese, og det som er mest påfallende med Olav er nettopp det han presenterer som sin dårlige hukommelse. Dale beskriver evnen til hukommelse som et allmennmenneskelig fenomen som innebærer å kunne rekonstruere elementer fra tidligere situasjoner og knytte dem til det nåværende visuelle feltet.<sup>450</sup> Horsdal siterer Nelson som peiker på at hukommelse henger sammen med språk og ord:

---

<sup>447</sup> Dale, *Fellesskolen: skolefaglig læring for alle*, 101.

<sup>448</sup> *Ibid.*, 105, 106.

<sup>449</sup> *Ibid.*, 101.

<sup>450</sup> *Ibid.*, 104.

Memory is the primary form of all mental representations: Other forms such as concepts, categories, schemas, imagination, dreams, pretence, plans, conjectures, stories, even language derive from memory in some way (Nelson 1996:152).<sup>451</sup>

Når hukommelsen er det primære for bl.a. begreper, planer og språk, som igjen kan sies å være grunnlaget for den planlagte læringa som skjer i skolen, må dårlig hukommelse sies å være lite gunstig for elever.

Men det å ha et godt ordforråd og å lykkes på skolen, kan også ha sammenheng med barnets evner. Barn med gode evner kan utvikle et godt ordforråd, som i sin tur er til hjelp når de leser, forstår og husker. Dale tar for seg spørsmålet om evner når han gjengir en undersøkelse gjort av Sandven. Sandven finner en sammenheng mellom dårlige karakterer i adferd, og dårlige karakterer i fagene.<sup>452</sup> Dermed kunne man vente å finne en sammenheng mellom karakterer i adferd og de (noe tidligere) resultatene fra en intelligenstest, men det er ikke er tilfellet:

Den gjennomsnittlige intelligenskvotient for disse elever, slik som den indikeres gjennom prøvingen i 1. klasse, er en antydning lavere enn for de øvrige elever, men forskjellen er ytterst liten.<sup>453</sup>

Sandven konkluderer med at det ikke er dårlige evner, men en «alvorlig mangel på motivering» som preger disse elevene, men han har ikke forslag til hvorfor de framstår som lite motiverte.<sup>454</sup> Dersom det ikke er evnene det står på, hva er det da? En mulighet er å knytte dette opp mot elevenes språk, som Dale gjør.

Et godt utvikla ordforråd (og begrepsapparat) er viktig for leseforståelse og skoleresultater, fordi det er lettest å forstå en tekst, en forklaring, eller en fortelling

---

<sup>451</sup> Sitert etter Horsdal, *At lære, at huske, at være*, 78. (Originalkilden er oppgitt som Nelson, K. (1996) *Language in Cognitive Development. The Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge University Press. Cambridge, side 152.)

<sup>452</sup> Sandven, *Oppdragelse og vekst*, 156.

<sup>453</sup> *Ibid.*, 153.

<sup>454</sup> *Ibid.*, 156.

(både muntlig eller skriftlig) når vi forstår ordene i teksten, og motsatt vanskelig å forstå (og huske) innholdet dersom ordene er ukjente. Å lære ord gjennom andrehandserfaringer kan gi mer ustabile og grunne begreper hos førskolebarn, som Høigård uttrykker det<sup>455</sup>, og det er en ulempe når barnet vokser til og skal fullføre ungdomsskolen. Dale argumenterer for at ord, symboler og setninger er forankret i handling, og gir eksempel fra tall og ernæring: man teller først ved hjelp av fingre, så kuleramme, deretter telles penger som igjen kan telles når de brukes til kjøp og salg av matvarer.<sup>456</sup> Dette kan også kalles førstehandserfaring. At språk er forankret i handling er et poeng også hos Enerstvedt som tar utgangspunkt i Leontjevs beskrivelse av hvordan barnet erobrer redskapet skje, ved først å bevege på den, banke med den eller putte den i munnen, før det etterhvert med hjelp fra mor lærer å holde den vannrett og bruke den «som en menneskelig gjenstand».<sup>457</sup> Gjennom bruken tilegner spedbarnet seg de tidligere generasjoners erfaring som er «nedfelt i skjeen, og i begrepet og ordet skje [...]».<sup>458</sup> Barnet vet hva gjenstanden heter, men også hva man bruker den til, og har kunnskap om tyngden i skjeen, hardheten i materialet, om den lukter noe, hva slags lyd den lager når man slår med den osv. Førstehandserfaringer og vokabular knyttet til erfaringene, kan være forklaringa på at noen begynner på skolen med et bedre språk enn andre, og forskjellen mellom barna opprettholdes altså gjennom hele skoleløpet. Dette tar jeg med her fordi det er så tydelige sammenhenger mellom språk, aktivitet og erfaring – enten det knyttes til *førstehandserfaringer* som hos Høigård, eller til *virksomhet*, som hos Enerstvedt, eller til *materialiet*.

Den virkeligheten som konstitueres gjennom språket ved definisjoner og forklaringer (andrehandserfaringer), blir ikke alltid til like god hjelp for eleven som den virkeligheten som erfares og språkliggjøres ved førstehandserfaringer. Man kan trekke den konklusjonen at det er noen elever som ikke har et så godt utviklet språk at de kan

---

<sup>455</sup> Høigård, *Barns språkutvikling*, 163.

<sup>456</sup> Dale, *Fellesskolen: skolefaglig læring for alle*, 91.

<sup>457</sup> Leontjew, *Problemer i det psykiskes utvikling*, 626, 627.

<sup>458</sup> Enerstvedt, *Mennesket som virksomhet*, 259.



lære bare via tekst. De vil kunne ha bedre utbytte av en skole som gir dem flere førstehandserfaringer. Man kan likevel innvende at mange av oss har erfaring med å lære via tekst, og at det er mye som ikke er mulig å lære ved erfaring (som menneskehetens fortid og framtid eller fjerne planeter). Spørsmålet er kanskje heller hvor mange (verbaliserte) førstehandserfaringer et menneske trenger, eller hvor stort ordforråd som må være på plass, før eleven kan klare seg med bare teksten? Vi kan ikke anta at språkutviklingen kommer av seg sjøl med alder og vekst hos barnet, språket utvikles i kommunikasjon med andre. Hvilke «andre» barnet har rundt seg og hva slags kvalitet den verbale kommunikasjonen de deltar i, har, må antas å være svært forskjellig. Ved å sortere elevene i *praktisk og teoretisk anlagte elever* tilsløres at elevene ikke har fått like utviklingsmuligheter. Den sosiale ulikheten blir reproduisert dersom skolen ikke bidrar til å utvikle den lese- og skrivekompetansen skolen sjøl forutsetter.<sup>459</sup> Dette gjelder alle fag i skolen, men norskfaget har et særlig ansvar for det skriftlige og muntlige språket, og dermed er elevens språkutvikling i stor grad et norskfaglig ansvar.

### 8.3 Hvordan vurdere arbeidsformenes effekt?

Elevene liker praktiske arbeidsformer, og det ser ut til at de både kan lære å utføre de nødvendige handlinger (prosedyrer) og at de kan reflektere over opplevelsen (som Håkon, Ramona), noe som kan forstås som læring på ett eller begge nivåene i Abraham og Millars to-nivå figur (jf. kap. 2).<sup>460</sup> En arbeidsforms effekt må vurderes i forhold til noe. I forbindelse med prosjektarbeidmetoden, mente lærerne at metoden bidro til at elevene lærte sosiale ferdigheter, men ikke *kunnskaper*.<sup>461</sup> Begrepet *kunnskap* forstås her som den intenderte kunnskapen lærerne har som mål, med utgangspunkt i fagplanene. Prosjektarbeid kan da vurderes som en effektiv metode når målet er å lære

---

<sup>459</sup> Dale (2008), *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet*, 290.

<sup>460</sup> Modellen skiller mellom to ulike nivåer, slik at en arbeidsform kan være effektiv på nivå 1 uten å være det på nivå 2, som når elevene har lært og behersker de nødvendige prosedyrene (nivå 1), men uten å ha forstått eller reflektert over det læreren hadde som mål.

<sup>461</sup> Solstad (red.), *Tema- og prosjektarbeid*, 110, 112.

sosiale ferdigheter, men ikke nødvendigvis for å nå skolefaglige mål. Eller at prosjektarbeidet gjorde vurdering av den enkelte elevs læring vanskelig.<sup>462</sup>

### 8.3.1. Motivasjon

Abrahams artikkel «Does Practical Work Really Motivate?» diskuterer praktiske arbeidsformers bidrag til elevenes motivasjon (jf. kap. 2). Han fant et korttidsengasjement hos elevene, og at noen elever foretrakk praktiske arbeidsformer framfor skriving («situational interest»), men han fant ikke økt personlig interesse for faget eller økt interesse for å studere naturfag, og konkluderte med at praktiske arbeidsformer i naturfag ikke nødvendigvis var motiverende.<sup>463</sup> Motivasjon er et begrep, eller en samlebetegnelse, som kan defineres på ulike måter, og Abrahams ser ut til å ha valgt en avgrensing som er annerledes enn den måten jeg velger å forholde meg til begrepet på i denne avhandlingen. Som samlebetegnelse dekker motivasjon både faktorer som setter oss i gang, (der energi, innsats og utholdenhet kan knyttes til igangsettinga) og faktorer som styrer adferd i bestemte retninger og har betydning for de målene man setter seg.<sup>464</sup>

Det kan diskuteres om økt interesse for å studere et fag, er en god måte å måle motivasjon på. Et studium i naturfag kan sees på som et mål en elev kan sette seg, og med det er adferden styrt i en bestemt retning, men det virker urimelig å anta at manglende økning i søkning til naturfagsstudier er en indikasjon på at praktiske arbeidsformer ikke er motiverende. En «situational interest» kan man se for seg ha betydning for motivasjon mer generelt, det som setter eleven i gang, den energi og utholdenhet han viser i timen. Dersom eleven opplever timen som interessant og er konsentrert og fokusert, kan det gi flere førstehandserfaringer, og bedre begrepsforståelse, i tillegg til at det kan styrke elevens opplevelse av mestring.

---

<sup>462</sup> Se f.eks. Charlotte Østergaard, Louise Sjøgren-Nielsen og Niels Ejbye-Ernst. «Artikel til udeskole i dansk», 29, 30.

<sup>463</sup> Abrahams, «Does Practical Work Really Motivate?»

<sup>464</sup> Store norske leksikon, s.v. «Motivasjon», av Karl Halvor Teigen.

Dersom eleven også lærer noe faglig i timen, kan det ha betydning for det dannelsesprosjektet som skolen er, også om eleven ikke ønsker å fordype seg i faget seinere ved å studere det. Dessuten vil eleven kunne ha andre positive og ønskelige opplevelser, som f.eks. at skolen er relevant, at eleven hører til i fellesskapet der, og i slike tilfeller må man kunne si at en «situational interest» også kan styrke elevens motivasjon. Olav er en elev som kanskje kunne vært mer konsentrert og fokusert i løpet av skoledagen hvis det hadde vært mer aktivitet. I den vanlige skoletimen sier han at han sitter stille og tenker på andre ting. Kanskje kunne Olav også i større grad deltatt i dialoger knyttet til en aktivitet. *Praktiske arbeidsformer* kunne økt Olavs motivasjon, og forebygge hans kjedsomhet og passivitet. Men sikkert er det ikke, muligens mangler Olav interesse for skolefagene, uavhengig av aktivitet og arbeidsform. En annen mulighet er at Olavs utfordringer henger sammen med en eventuell språkvanske, eller hans kognitive evner. Han kan da tenkes å ha bruk for noe som er mer individuelt tilrettelagt, men aktivitet, handling og dialog kan likevel ha positiv innvirkning.

### 8.3.2 Evidens

Men det er ikke bare Abrahams som stiller seg tvilende til at praktiske arbeidsformer øker elevenes motivasjon, også i Caspersen et al. kommer det fram at dette trengs det mer forskning på, ettersom en slik sammenheng er vanskelig å finne belegg for (jf. kap. 2).<sup>465</sup> Sjøl om det er vanskelig å finne vitenskapelig belegg for at de «virker» – at elevene lærer mer, eller blir mer motiverte, av praktiske arbeidsformer – er det flere kilder som uttrykker tro på de praktiske arbeidsformene. Diskusjonen om *evidens* reiser nye spørsmål, noen av dem er drøftet av Biesta i artikkelen «Why 'what works' won't work». Biesta presenterer innvendinger mot en evidensbasert praksis der man antar at målene er gitt, og at de eneste relevante (faglige og forsknings-) spørsmålene som skal stilles, handler om de mest effektive måtene for å oppnå disse målene.

---

<sup>465</sup> Caspersen et al., *Praksisutbytte?*, 54, 55 og 59.

Effektivitet er en instrumentell verdi:

[...] it refers to the quality of processes but does not say anything about what an intervention is supposed to bring about. This means, among other things, that it is meaningless to talk about effective teaching or effective schooling; the question that always needs to be asked is, effective for what?<sup>466</sup>

Det er altså ikke bare et spørsmål om ei arbeidsform er effektiv, et sentralt spørsmål er hva den skal være effektiv for.

Ett problem med den evidensbaserte tilnærmingen er den rollen kausalitet spiller. Læreren kan legge til rette for læring, men det er elevene som responderer på dette – eller ikke responderer. Om man finner en effekt ved å sammenlikne tradisjonelle arbeidsformer der en aktivt tilstedeværende lærer inngår, med alternative, praktiske, arbeidsformer der elevene i større grad er overlatt til seg sjøl, er ikke kausalforholdene åpenbare (jf. kapittel 2).

Biesta ser utdanning som en moralsk praksis heller enn en teknologisk virksomhet, og er skeptisk til en evidensbasert undervisningspraksis. Lærerens spørsmål angående vurdering og valg av arbeidsform er ikke bare knyttet til hva som er mest effektivt, men til det Sanderson formulerer slik: «what is appropriate for these children in these circumstances.»<sup>467</sup> Denne utfordringa er synliggjort i en av lærer Torbjørns fortellinger fra en norsktime etter storefri, der han la vekk det (praktiske) han hadde planlagt. Han vurderte situasjonen slik at det klassen trengte i denne situasjonen, der det var oppstått konflikter og spenninger i friminuttet, var noe annet enn det han hadde planlagt.

---

<sup>466</sup> Biesta, «Why ‹What Works› Won't Work », 7, 8.

<sup>467</sup> Sanderson, «Is It ‹What Works› that Matters?», her sitert etter Biesta, «Why ‹What Works› Won't Work », 11.

### 8.3.3 Andre utfordringer i vurderingen

En annen utfordring i vurderinga av hva slags effekt man kan finne når man bruker *praktiske arbeidsformer*, er at elevenes læring er vanskelig å måle både når de arbeider i grupper, og når de lærer noe som lærerne ikke får til å måle (som samarbeid, kommunikasjon, problemløsning) (jf. kap. 2).

Før at de praktiske arbeidsformene ikke skal blir en «tidstyv» som vanskeliggjør lærernes arbeid med det elevene blir evaluert på (som eksamen), er én mulighet å endre skolens vurderingspraksis. Rektor Oddbjørn og inspektør Rønnaug, samt lærer Ruth er inne på at de lykkes med mye på skolen, som ikke blir sett eller verdsatt. I rapporten fra Solstad et al. ble det peikt på at nye arbeidsmåter krever nye vurderingsformer.<sup>468</sup> Nye vurderingsformer er ikke berørt i denne avhandlingen, som tar utgangspunkt i rammene av den skolen vi har. Uten en endret vurderingspraksis, gjenstår spørsmålet om *praktiske arbeidsformer* kan bidra til at elevene gjør det bedre også på eksamen og nasjonale prøver, altså de tradisjonelle evalueringformene? Dersom de praktiske arbeidsformene bare blir å sjekke priser på butikken, eller noe man gjør for å få et avbrekk, kan man ikke forvente målbar forbedring på en prøve. Men om man tar utgangspunkt i faglige mål, som f.eks. statistikkoppgaven Håkon og Oliver fortalte om, eller lærer Ruths fortelling om brosjen, så er det et mer åpent spørsmål om de praktiske arbeidsformene kan være steg på veien mot et bra resultat på en tradisjonell eksamen.

Følgende eksempel fra lærer Ruths skole antyder en slik sammenheng. Skolen hennes bruker praktiske arbeidsformer, særlig i forbindelse med kunst og kultur, og hadde i utgangspunktet fått kritikk fra skoleeier fordi resultater fra eksamen og nasjonale prøver ikke var på høyde med andre skoler i kommunen. Skoleeier mente at skolens didaktiske og pedagogiske valg ikke var gunstig, en oppfatning som sto i kontrast til lærer Ruths. Hun mente både at de lyktes godt (at karakterene var gode) og at årsaken

---

<sup>468</sup> Solstad (red.), *Tema- og prosjektarbeid*, 151.

var nettopp de didaktiske og pedagogiske valgene. Skoleeier og lærer Ruth var med andre ord uenige om hva et godt resultat var, og dermed om vurderinga av didaktikken (men de var enige om at de didaktiske valgene, de praktiske arbeidsformene, hadde innvirkning på eksamensresultatene). Etter at SSB offentliggjorde sin oversikt over indikatorer for skolebidrag viste det seg at Ruths skole kom svært godt ut av det.<sup>469</sup> Uten å gå god for verdien av måling av skolebidrag, må dette kunne sies å være en *indikasjon* på at skolens bruk av praktiske arbeidsformer ikke er noen ulempe for elevenes eksamensresultater på denne skolen. Denne konklusjonen bygger på de kausalforholdene lærer Ruth (og forsåvidt skoleeier) argumenterer for, men det er likevel vanskelig å isolere enkeltfaktorer og fastslå at de er årsakene til resultatene. Sjøøl om både Ruth og skoleeier mener det er arbeidet med kunst og kultur som er forklaringa på elevenes karakterer, kan man tenke seg at det henger sammen med andre ting (som lærernes kompetanse og entusiasme, elevenes interesser o.l.) Kausalforholdene er ikke opplagte.

#### 8.3.4 Kan praktiske arbeidsformer bedre elevenes ordforråd?

Ettersom verbalisering av kunnskap er viktig i skolen, er elevenes språk det mest sentrale mediet de har for å formidle sin kunnskap. Kanskje også det viktigste mediet for å skaffe seg kunnskap.

Undersøkelsen om farger fra 1960-tallet tyder på at vi lettere husker og gjenkjenner det vi har ord for, enn det vi ikke har ord for (jf. kap. 3). Dersom nøkkelen til å lære, forstå og huske skolefagene ligger i utvikling av ord og begreper, er disse særlig viktige. Ordforklaringer og sammenhenger i teksten (andrehandserfaringer) er til hjelp når ordene i teksten ikke er forståelige, særlig når det bare gjelder noen få av ordene (jf. Krashens input-hypotese, kap. 3). For noen elever vil førsthandserfaringer kunne være

---

<sup>469</sup> «En skolebidragsindikator kan tolkes som det resultatet en skole ville ha fått, dersom deres elevgrunnlag var gjennomsnittlig (med tanke på de elevkjennetegnene som er inkludert i beregningen). Skolebidrag kan derfor brukes til å sammenligne skoler med ulik elevsammensetning.» Steffensen et al., *Er det forskjeller i skolers og kommuners bidrag til elevenes læring i grunnskolen?*, 3.

en enda bedre måte å utvide ordforrådet på, og dette gjelder ikke nødvendigvis bare de yngste elevene. Praktiske arbeidsformer der elevene får førstehandsefaringer, får bruke sansene eller får en kroppslig erfaring som også leksikaliseres, kan bidra til å øke elevenes ordforråd, og gi dem det Høigård benevner som (dype), gode og stabile begreper.<sup>470</sup>

I kapittel 3 omtalte jeg begrepet *materialitet*, et begrep som kan beskrive egenskapene hos objektene i tillegg til det fysiske og konkrete, og som kan være bære av kultur og diskurser. Nordtømmes eksempel om utkleddningstøy i barnehagen illustrerer hvordan stoffene er eksempel på at materialitet samtidig kan være både kulturelt og kjønnnet.<sup>471</sup> Materialitet og menneskers handlinger forbindes med hverandre når materialiteten også bærer kultur.<sup>472</sup>

## 8.4 Definisjon av praktiske arbeidsformer i norskfaget

Ettersom definisjoner og eksempler på praktiske arbeidsformer er forskjellig i norsk og realfag (matematikk, naturfag), kan det være mer hensiktsmessig å presentere praktiske arbeidsformer i de enkelte skolefagene, heller enn å gi en generell beskrivelse av de praktiske arbeidsformene som alle fag skal ta i bruk. Dette støttes i Eggersens artikkel om uteskole:

Der er primært lavet casestudier af udeskole som tværfagligt felt og som almenidaktisk størrelse, og der synes at være et behov for udvikling af en fagdidaktik for danskfaget, som sætter elementer fra den eksisterende fagdidaktik i forhold til nogle af udeskolens mangeartede principper.<sup>473</sup>

Eggersen ser et behov for å sette elementer fra morsmålsdidaktikken i forhold til noen av prinsippene i den aktuelle arbeidsformen, eller metoden. Et begrep som *praktisk*

---

<sup>470</sup> Høigård, *Barns språkutvikling*, 163, 164, og Høigård, «Det store språkspranget».

<sup>471</sup> Nordtømme, «En teoretisk utdyping av rom og materialitet som pedagogisk ressurs i barnehagen», 2.

<sup>472</sup> Ibid.

<sup>473</sup> Eggersen, «Danskfag i udeskole», 139.

*arbeidsform* kan sirkles inn ved å knytte det til en eller flere bestemte metoder. En metode som f.eks. uteskole, prosjektarbeid eller *inquiry* basert utdanning, drama o.l., ville kunne gjort undervisningen mer praktisk, samtidig som det enkelte fag måtte finne egne løsninger for å bruke metoden til å nå mål i faget. Som Eggensen er inne på, kan det innafor en bestemt metode være behov for å utvikle en fagdidaktikk som både tar hensyn til det aktuelle faget og til den aktuelle metoden. Dette synes jeg kommer tydelig fram i sammenlikningen mellom matematikk på den ene siden og norskfaget på den andre. En definisjon av *praktisk arbeidsform* i matematikk som Haara gir, kan ikke uten videre overføres til norskfaget. Det er heller ikke i norskfaget like aktuelt å utforske noe konkret fra den naturlige verden, som det er i naturfag. Definisjoner og forklaringer fra naturfag og matematikk passer ikke nødvendigvis i norskfaget, som i større grad vil trenge å ta i bruk f.eks. estetiske opplevelser eller bruke konkrete som symboler, hvis de skal fungere som «praktiske» innfallsvinkler for å forstå noe ikke-sansbart.

#### 8.4.1 Rommelig, mangetydig og sprikende

Som gjennomgangen i avhandlingen viser, er *praktiske arbeidsformer* ikke noe entydig begrep. Kort oppsummert kan praktiske arbeidsformer sies å være *rommelig, mangetydig og sprikende* (jf. kapittel 2). Det er et begrep som brukes noe forskjellig fra den ene kilden til den andre.

Med utgangspunkt i både det første og det andre forskningsspørsmålet (hva praktiske arbeidsformer er og hvordan det kommer til syne i klasserommet), skal jeg i det følgende diskutere en mulig definisjon for norskfaget, som bygger på det som er kommet fram i materialet mitt. Jeg tar utgangspunkt i at elevene skal (kunne) bruke hele kroppen, og at noen av sansene (som den estetiske, kinestetiske, taktile, lukt og smak, i tillegg til syn, hørsel) inngår i en praktisk arbeidsform. Dette kan sees i sammenheng med *materialitet*, noe som kan gi elevene en sanselig (fysisk,



følelsesmessig, estetisk) opplevelse, og en slik opplevelse kan kalles en førstehandserfaring.

Denne avgrensingen vil kunne utelukke bare gruppearbeid som eksempel på en praktisk arbeidsform, dersom gruppearbeidet ikke står i en sammenheng der materialitet (eller det sansbare, fysiske, estetiske) inngår. Forholdet mellom det sansbare og det ikke-sansbare må inkluderes i en definisjon av praktiske arbeidsformer i fag som norsk. Den praktiske arbeidsformen er ment som en inngangsport til å forstå noe ikke-sansbart eller abstrakt. Da kan ikke en praktisk *aktivitet* som å bevege seg på ei matte eller sende elevene på butikken for å sjekke en pris, eller bare et gruppearbeid, kalles en praktisk *arbeidsform* i et fag som norsk. Det må inngå i en sammenheng der elevene skal bruke aktiviteten for å forstå noe ikke-sansbart.

Atter et moment som bør presiseres i forbindelse med sammenhengen mellom det sansbare og det ikke-sansbare, er at de praktiske arbeidsformene også forutsetter et etterarbeid. Det henger sammen med Deweys krav til begrepet erfaring; du gjør eller opplever noe, og deretter må opplevelsen gjøre noe med deg. Også Wackerhausen (jf. kapittel 3) beskriver integrering av teori og det som her kalles *praktiske arbeidsformer*. For å rehabilitere mesterlæren er en oppgave å finne den mest fruktbare kombinasjonen av «teoretisk refleksjon og mesterlære (og beslektede former for situert læring)». <sup>474</sup>

Dessuten er lærerens rolle sentral. I noen av elevenes fortellinger om praktiske arbeidsformer aner man en fraværende lærer, som også i Opheim et al. <sup>475</sup> Sjøl om de praktiske arbeidsformene forutsetter elevaktivitet, er det en forutsetning for god undervisning at læreren er aktivt tilstede, som deltaker, som dialogpartner (kanskje som «mester») og som en som overvåker læringsprosessene og bidrar der han ser at

---

<sup>474</sup> Wackerhausen, «Det skolestiske paradigmet og mesterlære», 191.

<sup>475</sup> Opheim et al., *De gamle er eldst?*

det er nødvendig, for at en kobling (*transfer*) mellom det konkrete og det abstrakte kan skje. Det er her bruk for lærerens profesjonelle skjønn, der elevene, situasjonen, målet og kunnskapen hele tida vurderes.

*Dialogen* diskuteres også i Østeraards artikkel, den autentiske dialogen som preges av at læreren stiller spørsmål han ikke vet svaret på, som hva elevene tror eller vet fra før.<sup>476</sup> Dette skaper ikke nødvendigvis ny kunnskap hos eleven. Østeraard understreker at dialogen i IBSE ikke skal begrenses til at elevene forteller om det de vet fra før: «[...] det er dialogen *i og omkring* det praktiske/ undersøgende arbejde, der danner grundlaget for børnenes læring».<sup>477</sup>

Etter mitt syn kan man likevel ikke se bort fra at også samtaler med elevene om det de allerede vet og tror, kan bidra til læring. En ting er at én elevs kunnskap kan bidra til læring hos andre elever i en samtale. Men også det å verbalisere sin viten, tro eller spørsmål kan i seg sjøl være klargjørende og i det minste et godt utgangspunkt for videre læring.

#### 8.4.2 Forslag til definisjon

Lærer Torbjørns definisjon på praktiske arbeidsformer sier at elevene skal ta utgangspunkt i seg sjøl, bruke hender og bearbeide teori. På dette stadiet i arbeidet foreslår jeg med utgangspunkt i Torbjørns definisjon og diskusjonen for øvrig i denne avhandlingen, følgende utkast til definisjon av *praktiske arbeidsformer i norskfaget*:

***En arbeidsform i norskfaget er praktisk når elevene, med utgangspunkt i seg sjøl og i et kroppslig (estetisk, sanselig, materielt) inntrykk, verbaliserer opplevelsen, reflekterer over den, alene eller sammen med andre, og gjennom verbaliseringa kan skape sammenheng mellom det konkrete og det abstrakte, det individuelle og generelle.***

---

<sup>476</sup> Lars Domino Østergaard, «Inquiry Based Science Education», 167, 168.

<sup>477</sup> Ibid., 168.

Når elevene tar utgangspunkt i seg sjøl, så sier det noe om at den praktiske arbeidsformen er induktiv, og at den må være, eller gjøres, relevant for elevene. Lærer Torbjørns plan for norsktimen der elevene skulle skrive en tekst på sin egen dialekt, kan stå som eksempel. Å forsøke å analysere eget talemål og å bruke dette for å uttrykke seg skriftlig, forutsetter at elevene kan ta utgangspunkt i seg sjøl. I dette konkrete tilfellet hadde læreren gått gjennom noen dialekttrekk på tavla, og elevene hadde også disse foran seg når de skulle skrive. Denne oppgaven bygger på en skolsk innledning (foredraget), og det er ikke noe i definisjonen som står i kontrast til en slik innledning, eller forarbeid. Definisjonen sier at arbeidsformen blir *praktisk* i det øyeblikket elevene går i gang med oppgaven. Og når oppgaven innledes slik, vil man kanskje heller si at det dreier seg om en deduktiv innfallsvinkel, eller at man veksler mellom det deduktive og det induktive.

Om det er en nødvendig forutsetning at elevene tar utgangspunkt i seg sjøl, altså om ei arbeidsform kan kalles praktisk hvis eleven ikke tar utgangspunkt i seg sjøl, må få stå åpent. Det er avhengig av hva man mener med å ta utgangspunkt i seg sjøl. Dersom elevene må være i fysisk aktivitet for å gjennomføre den praktiske arbeidsformen, kan man si at de tar utgangspunkt i seg sjøl; de står foran noe og er fysisk tilstede. Samtidig er det rimelig å si at elevene tar utgangspunkt i seg sjøl hvis de kan bygge på egne erfaringer og interesser. Dette momentet med å ta utgangspunkt i seg sjøl forstår jeg som at det skal være relevant for elevene på en eller annen måte, angå dem, uten at det nødvendigvis kreves at de er interessert i temaet i utgangspunktet.

Men det neste punktet i definisjonen, det kroppslige inntrykket, derimot, det er ei nødvendig forutsetning for at ei arbeidsform skal kunne kalles praktisk. Både informantene og andre kilder knytter det praktiske til sansene våre, aller først til den taktile sansen, til handa, men også til det å bevege kroppen sin, den kinestetiske sansen. Dessuten brukes i definisjonen begrepet *estetisk* sans, som kan dreie seg om følelser, om det å bli berørt av noe. Sansene omfatter også syn og hørsel, og er i bruk

også i de skolske timene. Dermed er ikke det at elevene ser og hører nok for at en arbeidsform skal kunne kalles praktisk, de må i tillegg bruke taktil, kinestetisk og/eller estetisk sans. Det ikke er bruk av syn og hørsel som skiller praktiske arbeidsformer fra andre, det gjør bruk av taktil, kinestetisk og estetisk sans. I en praktisk arbeidsform vil disse sansene være rettet mot det man opplever, gjør eller arbeider med, og det sentrale poenget er hva eleven *persiperer* av sanseintrykket. Noe læres ved at vi gjør det, og huskes på den måten at vi kan gjøre det, også om vi ikke kan verbalisere det (som når en voksen sjåfører skal lære en 16-åring å kjøre bil). Dette er knyttet til begrepet *taus kunnskap* eller til forskjellen mellom *knowing how* og *knowing that*. Vi kan noe vi ikke kan verbalisere, og det er forskjell på å kunne gjøre noe og å kunne snakke om det.

Men i definisjonen er det også et krav om verbalisering, altså å kunne si det du kan. Denne verbaliseringa er sentral i norskfaget, i den vanlige grunnskolen. Elevene vurderes ikke ut fra hva de kan (gjøre), men hva de kan si, forklare, fortelle om og argumentere for, verbalt. Derfor må dette aspektet være med når det er snakk om praktiske arbeidsformer i norskfaget på skolen.

Det samme kan sies om refleksjonen. Dewey definerer erfaring som todelt; vi opplever eller gjør noe, det er den første delen, og deretter lar vi dette gjøre noe med oss. Med dette utgangspunktet kan vi abstrahere og reflektere. Fra intervjuene er Håkons fortelling om statistikkundersøkelsen, eller Ramonas fortelling om fisken, eksempler på refleksjon. Olavs fortelling om det lammet de skulle sage og skjære i, er et eksempel på manglende refleksjon; opplevelsen har ikke gjort noe med Olav som kan gjenkjennes som et skolefaglig mål, i alle fall ikke foreløpig.

I denne avhandlingen ser jeg på læring som noe som kan skje både når eleven er alene, og når eleven inngår i sosiale relasjoner med andre mennesker.<sup>478</sup> En elev kan arbeide praktisk med noe alene, og noen elever reflekterer over det de erfarer uten at det er

---

<sup>478</sup> Med alene mener jeg «alene i øyeblikket», naturligvis ikke alltid.

andre mennesker som retter oppmerksomheten deres i bestemte retninger, spør, svarer, eller kommenterer. Men refleksjoner kan både komme lettere og bli mer mangfoldige når vi snakker sammen. Og i skolen vil lærerens årvåkenhet være helt essensielt, det er han som må bruke sitt profesjonsfaglige skjønn, som å være på tilbudssida som dialogpartner når elevene ikke kommer videre, eller la elevene arbeide sjølstendig når det tjener læringa deres best.

Det siste punktet i definisjonen omhandler å skape sammenheng. Både mellom det *konkrete og det abstrakte, det individuelle og generelle*. Å skape sammenheng mellom det sansbare og det ikke-sansbare, er viktig for læring i norskfaget. Dersom elevene skal finne ikke-sansbare mønster (som f.eks. ordklassen substantiv), må dette skje gjennom konkrete, sansbare eksempler. *Hest* er f.eks. et konkret og sansbart ord, som inngår i den abstrakte ordklassen substantiv. Ordet *hest* likner på enkelte måter andre ord som også inngår i ordklassen substantiv, som *stol*, *hus*, eller *melk*, samtidig som disse ordene er forskjellig fra hverandre (m.h.t. betydning, grammatisk kjønn, flertallsbøyning bl.a.). Å forstå hvordan det konkrete ordet *hest* inngår i et abstrakt system av ordklasser, er å skape sammenheng mellom det konkrete og det abstrakte.

Dette handler om induktiv læring, å klare å gå fra det individuelle, til det generelle, eller fra *Domain of observables* til *Domain of ideas*. Abrahams og Millar ser ut til å ha liten tro på induktiv læring, i alle fall argumenterer de mot å anta at de ideene lærerne ønsker at elevene skal forstå, dukker opp av seg sjøl i det enkelte, konkrete tilfellet elevene arbeider med i f.eks. et forsøk:

Our study suggests that practical work in science could be significantly improved if teachers recognized that explanatory ideas do not 'emerge' from observations, no matter how carefully these are guided and constrained.<sup>479</sup>

---

<sup>479</sup> Abrahams og Millar, «Does Practical Work Really Work?», 1965.

Også ut fra mitt materiale er det ting som tyder på at den abstrakte forståelsen ikke nødvendigvis stiger opp av den praktiske arbeidsformen helt av seg sjøl.

Lærer Ruth brukte en gjenstand som elevene kunne oppleve med sansene (taktil, syn), som inngang for å skape forståelse av det ikke-sansbare 1800-tallet. Fortellinger, teater, film osv. vil kunne være sansbar når elevene blir følelsesmessig berørt, og disse kan være en inngang for å forstå og kunne snakke om noe ikke-sansbart. Dette gjelder også de mer tradisjonelle sjangrene i norskfaget som romaner, noveller og dikt. I denne sammenhengen vil dermed også tekster, både muntlig og skriftlige tekster, kunne betraktes som konkrete innganger for å forstå noe abstrakt.

Her passer det å stoppe opp ved spørsmålet om lesestrategier da er *praktiske arbeidsformer*? Jeg ser på lesestrategier som en form for prosedyrekunnskap, eller redskaper som lesere bruker når man går i gang med en tekst.<sup>480</sup> Noen elever behersker mange strategier uten å ha fått undervisning i dem, andre elever trenger veiledning for å angripe en tekst på en fruktbar måte. Men strategiene i seg sjøl mangler potensiale for å skape sammenheng mellom det konkrete og det abstrakte. Likevel kan man si at tekstlesing som f.eks. gir en estetisk opplevelse, vil kunne være en praktisk arbeidsform. Og da gjenstår spørsmålet om arbeid med lesestrategier som kan tjene elevenes muligheter for estetiske opplevelser, er eksempel på en praktisk arbeidsform.

Så langt forklaring av elementene i utkastet til definisjon. Det denne definisjonen ser bort fra, er at mennesker kan skape sammenheng mellom det konkrete og det abstrakte ved å reflektere over et inntrykk på andre måter enn ved det verbale språket. Med utgangspunkt i begrepet «taus kunnskap» kan man forutsette at kunnskap kan

---

<sup>480</sup> Lesestrategier dreier seg om å kunne bruke ulike måter å lese på, avhengig av hva formålet er. *Skumlesing* er noe annet enn f.eks. *dybdelesing*. BISON-overblikket, som brukes i noen skoler og læreverk, er nettopp en slik «oppskrift»; B står for bilder og billedtekst, I for innledning, S for siste avsnitt, O for overskrift og N for NB-ord. Denne innfallsvinkel til teksten dreier seg ikke om innholdet, hva man blir berørt av e.l. og det man lærer her, er nettopp en framgangsmåte eller prosedyre.

finnes hos elever også om de ikke kan verbalisere den. Orset skriver i sin avhandling at man kan oppleve både å mangle verbalspråklige uttrykk for sin kunnskap, eller at det er noe man foretrekker å vise framfor å si:

I forbindelse med nøytralmaskeundervisning er det for eksempel ofte slik at man artikulerer det man ønsker å formidle kroppslig, fremfor å gjøre bruk av verbalspråket. Det kan skyldes at man ikke har et språk med begreper som er egnet til å formidle det man vil, eller at det rett og slett er mer hensiktsmessig, effektivt og mer konkret eller presist å demonstrere gjennom å vise, fremfor å forklare med ord.<sup>481</sup>

Dette aspektet er ikke utforsket eller problematisert i denne avhandlingen. Som tidligere sagt, tar denne avhandlingen utgangspunkt i det som kan kalles den vanlige skolens praksis og med det de vurderingsformer som normalt brukes i norskfaget. Den vanlige vurderinga av elevenes kunnskaper er knyttet til det de kan verbalisere, ved skriftlige og muntlige prøver, eksamener o.l. Det innebærer at det kan finnes utforskede måter å vurdere elevers kunnskap på i norskfaget, kanskje kunne noen elever formidle mer av sin kunnskap dersom vi også vurderer f.eks. handlinger (som f.eks. ved dans, miming, lyd/ rytme/ toner), men dette aspektet er ikke inkludert i denne avhandlingen.

Et annet aspekt med definisjonen over, er at den ikke inkluderer praktiske arbeidsformer knyttet til det som i avhandlingen er kalt *redskapsfaget norsk*. For *redskapsfaget norsk*, som kan dreie seg om å lære eller øve ferdigheter (som når elevene på barneskolen former bokstaver med blyant i en bok), vil elevene nå faglige mål gjennom det de gjør, som å skrive: Man lærer å skrive ved å skrive. Men å se på dette som å *skape sammenheng mellom det konkrete og det abstrakte*, som er en del av den foreslåtte definisjonen, forutsetter at elevene bruker skrivinga i den *andre* skriveopplæringa; den delen av skriveopplæringa som dreier seg om å skrive for å uttrykke seg, ikke om å f.eks. få til å la t-ens topp treffe den øverste linja.

---

<sup>481</sup> Orset, *Kunnskapsutvikling i fiksjon og virkelighet*, 49.

## 8.5 Konklusjon

Spørsmålet som er stilt i problemstillinga, om hvordan praktiske arbeidsformer i norskfaglig sammenheng brukes og forstås i ungdomsskolen, er belyst ved hjelp av tekstgrunnlaget for denne avhandlingen. Praktiske arbeidsformer blir forstått og forklart som et mangetydig og rommelig begrep som inkluderer alt fra kroppslig bevegelse til arbeid med teori, fra gruppearbeid til «variasjon». Måten praktiske arbeidsformer brukes på i observerte norsktimer, har omfattet bruk av konkrete gjenstander (brosjen) som inngang for å forstå en ikke-sansbar fortid (lærer Ruth), og tekstproduksjon med utgangspunkt i egen dialekt (lærer Torbjørn), eller en sanselig, estetisk opplevelse (lærer Otelie). Dessuten har bruk av kunst og kultur vært trukket fram i intervjuene. I andre fag enn norsk er det gitt eksempler på praktiske arbeidsformer som også kunne vært brukt i norskfaget, som drama (samfunnsfag), utforskende oppgaver som spørreundersøkelse (matematikk) og filmproduksjon (tverrfaglig). Noen eksempler fra andre fag, er ikke like relevante for norskfaget, som undersøkelse av «den naturlige verden» ved å studere slakt eller fisk (naturfag/ mat og helse).

Hva praktiske arbeidsformer er og hva som er hensikten med dem, er nært knyttet sammen. Det har vist seg vanskelig å finne vitenskapelig belegg for at slike arbeidsformer har effekt for elevenes faglige læring. Men et begrep som kan innebære så ulike aktiviteter, og som begrunnes på så ulike måter, er nesten tømt for mening, og gir muligheter for at vi snakker forbi hverandre.

Dersom de praktiske arbeidsformene skal kunne bidra til elevenes norskfaglige læring, er det noen forutsetninger som må oppfylles. Forutsetningene kommer til syne i forslaget til definisjon, og er knyttet til en bestemt forståelse av hva praktiske arbeidsformer er, og til en bestemt forståelse av hvordan de gjennomføres, bl.a. at også disse arbeidsformene (i likhet med de tradisjonelle) krever en aktivt tilstedeværende lærer som overvåker læringsprosessene og inngår i dialoger når det



er nødvendig eller gunstig. Lærere må legge til rette for refleksjon i tilknytning til praktiske arbeidsformer, og samarbeide med elevene når de lykkes i å skape mening av det læreren tilbyr dem: «If teaching is to have any effect on learning, it is because of the fact that students interpret and try to make sense of what they are being taught».<sup>482</sup>

En innvending er at det er vanskelig å finne forskningsbelegg for at praktiske arbeidsformer har en slik læringseffekt som er forutsatt her. Forskninga som viser at de praktiske arbeidsformene ikke har læringseffekt, har omfattet arbeidsformer der elevene enten først og fremst har hatt oppmerksomheten sin rettet mot prosedyrekunnskap, eller at læreren har hatt en passiv rolle, eller at aktiviteten ikke har vært omfattet av et etterarbeid der opplevelsene blir språkliggjort og elevene får arbeidd med forbindelsen mellom det sansbare og det ikke-sansbare. Dermed blir kanskje den tilstedeværende lærer stående som den mest grunnleggende forutsetningen for at de praktiske arbeidsformene skal ha den intenderte og ønskelige læringseffekten.<sup>483</sup> Læreren kan sette søkelyset på det ikke-sansbare han vil at elevene skal lære, bruke mindre tid på prosedyrene, og legge til rette for etterarbeid, f.eks. ved dialog.

## 8.6. Er ungdomstrinnet blitt mer praktisk?

I tillegg til å forsøke å finne ut hva *praktiske arbeidsformer* betyr i observasjonene og intervjuer, har lærere og ledere kommentert hvorvidt skolen deres er blitt mer *praktisk*. I mitt materiale er det lite som tyder på at de synes det. De forklarer dette bl.a. med at skolen ikke er kommet ordentlig i gang med satsinga, eller at de sjøl ikke

---

<sup>482</sup> Biesta, «Why <What Works> Won't Work», 8.

<sup>483</sup> Se f.eks. Opheim et al., *De gamle er eldst?*, s. 197: «Resultatene fra analysene [...] viser en sterk sammenheng mellom prestasjoner og læringsmiljø. Lærerstyrt undervisning fremstår her som en av faktorene med mest stabil og positiv innvirkning på elevenes prestasjoner. Dette kjennetegnes av: bruk av tavle, individuelt arbeid, øvelse/diskusjon i klassen under oppsyn av lærer, og diskusjon mellom lærer/elever i klassen.»

var ansatt da skolen fikk veiledning fra UH-sektoren. Andre sier at det er blitt mer *variasjon* i undervisninga.

Også i sluttrapporten fra NTNU er spørsmålet om skolene er blitt mer praktiske diskutert.<sup>484</sup> Det praktiske er knyttet til *variasjon*, og til *relevans*, men de *praktiske arbeidsformene* ser ikke ut til å være tematiserte i forbindelse med SKU.<sup>485</sup> Det *praktiske* nevnes i sluttrapporten, som her, uten at det dermed er klart hva det dreier seg om:

I Case A vitner elevenes uttalelser om at de har lært ulike lesestrategier og at de har kjent på hvor viktig det er for deres egen læring at undervisningen er variert og relevant. Elevene opplever praktiske oppgaver som interessante og at disse oppgavene også representerer en variasjon i skolehverdagen. Det er gjennomgående at alle elever tar i bruk lesestrategier når de opplever at de trenger det, for flere av elevene er det når de skal lære før prøver.<sup>486</sup>

Elevenes uttalelse om hvordan de opplever de praktiske oppgavene er gjengitt mellom to setninger som dreier seg om lesestrategier, og «praktiske oppgaver» ser ut til å vise tilbake på «ulike lesestrategier».

Sluttrapporten fokuserer på «varige spor» etter satsinga hos de tre skolene de har fulgt, og nevner at elevene stiller krav til *variert* undervisning, at mange lærere legger opp til en *mer variert og praktisk* undervisning og at flere lærere bruker *lesestrategier* i undervisningen.<sup>487</sup> Variasjon og lesestrategier ser ut til å ha satt varige spor, men det er uklart om de praktiske arbeidsformene har gjort det. Riktignok står «mer variert og praktisk undervisning» som et varig spor, og en informant sier hun arbeider mer praktisk og variert.<sup>488</sup> Men ettersom arbeidet med denne avhandlingen både har vist at *variert og praktisk* noen ganger er nesten synonyme, og at betydninga av adjektivet

---

<sup>484</sup> Postholm et al. (red.), *Ungdomstrinn i utvikling*.

<sup>485</sup> Ibid., 75, 89, 94.

<sup>486</sup> Ibid., 118.

<sup>487</sup> Ibid., 120.

<sup>488</sup> Ibid., 130.

*praktisk* i forbindelse med arbeidsformer i skolen er mangetydig og sprikende, er det grunnlag for å anta at det neppe er *praktiske arbeidsformer*, slik de er forstått i denne avhandlingen, som har satt varige spor etter seg. Hovedinntrykket fra sluttrapporten er at denne satsinga handler om grunnleggende ferdigheter, og at det *praktiske* henger tett sammen med bl.a. *variert*.

Sluttrapporten tar også utgangspunkt i indikatorrapportene som har vært levert for hvert av de fire årene før sluttrapporten. Heller ikke her finner man belegg for å si at satsinga på ungdomstrinnet har hatt noen effekt når det gjelder økt bruk av praktiske arbeidsformer.<sup>489</sup>

Det var så nær som ingen endringer på gjennomsnittsnivå som kunne spores til skolenes deltagelse i Ungdomstrinn i Utvikling. På noen indikatorer, som «praktisk og variert opplæring» har det vært en positiv utvikling fra 2013 til 2014. Det gjelder imidlertid alle skoler på ungdomstrinnet, ikke bare deltakerskoler.<sup>490</sup>

En positiv utvikling for indikatoren «praktisk og variert» viser altså ingen forskjell mellom skoler som deltar i UiU og skoler som ikke deltar. Liknende funn viser indikatorrapporten for 2018, og forfatterne skriver at det derfor ikke er overraskende «at skolene i pulje 4 heller ikke klarer å se tydelige spor etter satsingen i egne tall fra Elevundersøkelsen».<sup>491</sup>

Men at UiU kan ha hatt betydning for de nasjonale sentrenes<sup>492</sup> forhold til praktiske arbeidsformer tyder dette sitatet fra ett av sentrene på:

---

<sup>489</sup> Indikatorrapportene for 2015, 2016, 2017 og 2018 ligger her: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/indikatorrapporter---ungdomstrinn-i-utvikling/>

<sup>490</sup> Wendelborg, Røe og Caspersen, *Elevundersøkelsen 2015*, 17.

<sup>491</sup> Utdanningsdirektoratet, «Årlig indikatorrapport for Ungdomstrinn i utvikling 2018», 4.

<sup>492</sup> Fire nasjonale senter nevnes i Postholm et al. (red.) *Ungdomstrinn i utvikling*: Lesesenteret, Skrivesenteret, Matematikksenteret og Læringsmiljøsenderet.

[...] UiU har hatt en stor innvirkning på senterets strategiske tenkning. Dette har bidratt til at senteret har tatt i bruk mer praktiske arbeidsformer i denne satsingen sammenliknet med andre prosjekter.<sup>493</sup>

En økt bruk av praktiske arbeidsformer i skolen kan tenkes som et resultat av de nasjonale sentrenes arbeid med dette, heller enn et resultat av veiledning i SKU.<sup>494</sup> Noe som i og for seg virker rimelig all den tid det er vanskelig å finne belegg for at SKU har hatt *praktiske arbeidsformer* på dagsorden i særlig grad. Sjøl om ungdomstrinnsmeldinga understreker at læreren må ha god kompetanse i bruk av den aktuelle metoden, beherske ulike metoder, og at lærerens kompetanse, og bevissthet om bruk av praktiske arbeidsformer er viktig<sup>495</sup>, ser det ut til at lærerne som deltar i SKU ikke får denne kompetansen gjennom kursing og veiledning fra UH-sektoren.

Mine funn samsvarer med det som kommer fram i sluttrapporten; det er lite eller ingenting som tyder på at SKU har hatt noen effekt når det gjelder økt bruk av *praktiske arbeidsformer* på ungdomstrinnet.

## 8.7 Videre forskning ut fra denne avhandlingen

I denne avhandlingen har læring vært knyttet til fagplanmål i norskfaget i ungdomsskolen. Men læring kan også dreie seg om de mer overordna målene i læreplanene, som når lærer Ruth begrunner sine praktiske arbeidsformer i å oppdra elevene til livet:

Dette kravet om at alle skal bli så superflinke og egentlig akademikere. Og så ser jeg elevmassen og så tenker jeg at 'fy søren så utrolig mye gode handverkere og fagarbeidere som finnes på dette trinnet her'. Hvorfor skal vi og rektor få pes hvis de bare klarer å få seg treer i norsk og ikke 4,5 i snitt? Jeg er kjempeglad for at vi får dem til å fullføre og bestå. Vi har jo ingen som skulker, nesten. Vi har... vi oppdrar dem til livet. (Lærer Ruth)

---

<sup>493</sup> Postholm et al. (red.), *Ungdomstrinn i utvikling*, 47.

<sup>494</sup> De nasjonale sentrene er holdt utenfor denne avhandlingen, som nevnt i kapittel 1.

<sup>495</sup> Kunnskapsdepartementet, «Ungdomstrinnsmeldinga» (2011), 7.

Ruth ser ut over skoletida eller eksamensperioder, og hun ser ut over faggrensene som læreplanen i norsk inneholder (jf. også Ofstad, kapittel 2). Den typen læring Ruth holder fram her (å oppdra elevene til livet), lar seg ikke måle på prøver og eksamener, og det hun er inne på her, kan handle om de overordna målene for skolen. Diskusjonen om mål, eller innhold, i skolen, er lite berørt i denne avhandlingen, som har tatt sikte på å avgrense temaet til en diskusjon om arbeidsformer. Men på bakgrunn av slike innspillet fra lærer Ruth, og ph.d-avhandlingen til Ofstad, om innholdet i skolen, kunne man satt søkelyset på hvordan, eller om, skolen bidrar til å oppdra elevene til livet.

Et annet aspekt som kunne vært utforsket, er forholdet mellom skolens innhold og yrkesfag. Ruth gir i sitatet over uttrykk for en frustrasjon over det hun oppfatter som en akademisering av skolen. Abrahams betraktet elevenes valg av naturfag som studiefag som en indikasjon på motivasjon, og bekrefter kanskje med det et syn på skolen som en forberedelse for akademiske studier? Ungdomstrinnsmeldinga har også som mål å heve statusen og respekten for yrkesfag.<sup>496</sup> Samfunnet trenger dyktige handverkere, men man kan stille spørsmål ved om skolen forbereder elevene på en slik framtid. Her er et utdrag fra feltnotatene mine etter observasjoner i en åttende klasse: *Lav småpratning. Mye om handball, og om hva de skal bli når de blir store. 'Vaktmester' sier én. 'En rik vaktmester'. (Vantro) latter og smil, noen gutter snur seg og ser på ham som sa det. Mitt inntrykk av denne lille replikkvekslinga var at elevene ikke trodde det er mulig for en vaktmester å tjene godt, og at guttens samtalepartnere heller ikke så ut til å ha nevneverdig respekt for et slikt yrkesvalg. Ett spørsmål som reiser seg er hvor elevene får sin kunnskap om handverksyrker fra. Møter de dem i tekster på skolen? Hvordan omtales de i så fall der? Snakker lærere og rådgivere om handverksyrker, og i så fall hvordan? En båtbygger som er gjengitt i Tiller og Tiller, mener at båtbyggerfaget læres gradvis fra barneårene.<sup>497</sup> Er det riktig at en slik kompetanse må eller bør utvikles*

---

<sup>496</sup> F.eks. på side 7 i «Ungdomstrinnsmeldinga» (2010-2011): «Da må praktisk kunnskap i større grad introduseres som likeverdig med akademisk kunnskap allerede på ungdomstrinnet for å heve status og interesse for yrkesfag.»

<sup>497</sup> Tiller og Tiller, *Den andre dagen*, 186.

tidligere enn på videregående? Er det mulig, eller ønskelig, at skolen legger til rette for det båtbyggeren peiker på, at man kan begynne tidligere?

Denne avhandlingen har ikke berørt forholdet mellom politisk vedtatte løsninger for skolen (her; de praktiske arbeidsformene) og de utfordringene aktørene i skolen presenterer. I intervjuene har aktørene identifisert noen utfordringer, men analysen av disse er ikke tatt med i avhandlingen fordi de ligger utenfor problemstillinga. Et spørsmål for videre forskning kan formuleres slik: Kan praktiske arbeidsformer være løsningen på noen av de utfordringer aktørene i skolen identifiserer i sin hverdag, som elevenes stillesitting, eller lærere og rektorers arbeid med elever som sliter med livene sine?

Å analysere og sammenlikne betydning og bruk av begrepet *praktisk* i nordiske læreplaner kunne være nyttig, både for å søke bedre begrepsavklaringer for bruken av begrepet i norsk sammenheng, men også fordi det kunne vært et godt verktøy i kommunikasjonen mellom de nordiske landene om vi hadde en omforent forståelse av begrepet.

Å gjøre en analyse av elevenes aktive ordforråd, ved å telle antall ulike ord (leksemer) elevene bruker, ville kanskje gitt svar på spørsmål som om Olav, som hadde så dårlig hukommelse, faktisk har et mindre aktivt ordforråd enn de andre elevene. Det kunne det vært verdt å se nærmere på hvordan ungdomsskoleelevens ordforråd kan økes. I et slikt prosjekt ville en åpenbar utfordring være at det er vanskelig å få tilgang på elevenes ordforråd. Å estimere mennerskers ordforråd byr på metodiske utfordringer, men man en slik undersøkelse kunne likevel bidratt til en bedre forståelse av elevens læringsutfordringer knyttet til ordforråd. Men ut fra diskusjonen i denne avhandlingen, kunne videre forskning dreid seg om å arbeide med økning av elevenes ordforråd gjennom førstehandserfaringer og dialog, sammenliknet med elevenes økning av ordforråd gjennom andrehandserfaring og dialog.

Sett fra et erfaringsbasert ståsted virker det opplagt at vi vet noe om hvordan vi lærer. Enten vi er lærere eller elever som sitter på skolebenken, så vil vi gjerne *gjøre* noe. Mange av oss synes vi lærer best da. Men likevel strever vi med å finne forskningsbasert belegg for at de praktiske læringsoppleggene har noen læringseffekt.

Mer kvalitativ forskning som angår dette, kunne vært gjort. Man kunne gjennomført norsktimer og prøvd ulike arbeidsformer med utgangspunkt i norskfaglige mål fra gjeldende læreplan.

Avslutningsvis vil jeg sitere lærerne i sluttrapporten fra NTNU. De ønsker seg en praksisnær teori når de er på kurs og får veiledning fra UH-sektoren, der teorien ikke virker fremmedgjørende på dem:

Når utviklingspartnerne fra UH-institusjonene begrenser seg til å gi forelesninger eller på andre måter belyser temaer uten at det samtidig blir lagt opp til praktisk utprøving, synes det ikke å ha særlig effekt.<sup>498</sup>

I samme gate kan denne lærerkommentaren sies å være:

For hvis vi ikke prøver det, så er det ikke noe vits. Det er det samme som du sitter med de fem kursdagene og det er fem forskjellige kurs og ingen sammenheng. Kjempespennende å sitte der og kanskje interessant og sånne ting, men hvis vi ikke på en måte oppdager eller bruker det i løpet av den første måneden, så er det forsvunnet.<sup>499</sup>

I disse sitatene nevnes «praktisk utprøving», «å prøve det», «oppdage eller bruke det»: Det lærerne etterlyser her, likner på det som elevene i mitt materiale ser ut til å etterlyse; mer aktivitet og mindre stillesitting – og mer praktiske arbeidsformer. Disse lærerne vil tydeligvis også gjerne gjøre noe, de knytter teori og praksis tett sammen, de vil ikke ha bare «teori». Det samme gjør elevene.

---

<sup>498</sup> Postholm et al. (red.), *Ungdomstrinn i utvikling*, 189.

<sup>499</sup> Ibid.





## Epilog

«Dette er de beste timene!» sukket den 16-årige jenta henført. Jeg satt med fire elever i første klasse på videregående og hadde gruppeintervju, og lot blikket gli over de andre elevene. De nikket samtykkende. De beste timene. Vi hadde akkurat forlatt klasserommet der resten av klassen pakket sammen etter norsktimene jeg hadde fått lov til å være observatør i, disse timene som nå ble karakterisert som de beste timene. Det er ikke til å stikke under en stol at jeg var litt forbauset. De timene jeg hadde observert, dreide seg om det norsklærere ofte kaller for den litterære samtalen, og teksten de samtalte om var et av Jon Fosses skuespill. En gjeng 16-åringer diskuterte Jon Fosses skuespill, og karakteriserte timene som de beste. Jeg var en smule overrasket.

Det var ikke noe usedvanlig som skjedde i timen. Læreren hadde innledet kort med å minne elevene på at de skulle snakke om det stykket de hadde lest, og også sett på teater, og så hadde hun vært flink til å la elevene slippe til. Hun hadde deltatt i samtalen, læreren, men ikke overtatt den. Og elevene hadde vært ivrige. Mange hender i været. Noen forsto ikke hvorfor ditt eller datt, andre var irriterte eller opprørte fordi en rollefigur hadde gjort eller sagt noe, og én av elevene hadde litt tankefullt peikt på noe i stykket som hadde fått læreren til å stoppe opp, tenke, og kommentere tilbake til eleven at det hadde han jo helt rett i. Og det hadde hun ikke tenkt på sjøl! Jeg kunne formelig se den 16-årige gutten på stolen foran meg vokse noen centimeter.

Jeg noterte meg at elevene syntes disse timene var veldig gode, samtidig som det for meg sto som en helt vanlig norsktime. Klassen arbeider med tekst. Veldig vanlig norsktime. Og når elevene arbeider med tekst av Jon Fosse, så tror jeg at det er et ganske vanskelig stoff, vanskelig å forstå Fosse og vanskelig å lese skuespill, så norsktimen var både helt vanlig – metodisk sett – og ganske utfordrende –

innholdsmessig sett. Evalueringa fra elevene plasserte timen på pallplass, kanskje på gullmedaljeplass.

Det er selvsagt mye som kan sies om lærerens bidrag her. Hun var kunnskapsrik og godt forberedt, flink til å lytte, hun åpnet for spørsmål hun sjøl ikke hadde svar på, timen var dialogbasert og dessuten preget av det man kan kalle en autentisk dialog. Jeg syntes også timene var bra, men likevel; *de beste timene?*

Noen år seinere holder jeg på med denne avhandlingen. Deweys erfaringsbegrep gir meg muligheter til å forstå en todeling mellom det å først oppleve noe, og deretter la opplevelsen gjøre noe med en. Det fører til at jeg oppfatter denne opplevelsen jeg hadde i intervjuet på en ny måte. Den beste norsktimen kom etter at elevene hadde opplevd Jon Fosses skuespill på teater. Elevene hadde hatt en opplevelse, de hadde sittet i salen og sett skuespillere på scenen snakke sammen, eller nettopp ikke, uttrykke noe med ord, kropp og handlinger. Kanskje ble elevene berørt; irritert, oppgitt, spent, glad eller skuffet. Denne opplevelsen kan kalles estetisk, og på sett og vis også situert – sjøl om publikum er på teater og ikke hjemme i stua hos menneskene i virkeligheten, så er illusjonen nesten virkelig.

Etter opplevelsen samles elever og lærer i klasserommet for å snakke om den. Det er nå den andre delen av Deweys erfaringsbegrep kan brukes, nå lar elevene teateropplevelsen gjøre noe med dem. Det vil si, de har kanskje allerede latt den gjøre noe med dem, for de har tydeligvis tenkt, og noen har forberedt seg på at de skal snakke om teaterstykket, men det er tydelig at det skjer noe i klassesamtalen, det er antakelig ikke bare læreren som opplever at noen sier noe hun sjøl ikke hadde tenkt på.

Oliver sier i intervju i forbindelse med denne avhandlingen, at det ikke er nok å sende elevene ut for å lage en film. Det er ikke sikkert de lærer noe av det, i alle fall ikke når

de kan redigere fra før. De må vise fram filmen, fortelle. Jeg tror han mener at de må snakke om den, om hva de har gjort, dele opplevelsen, arbeidet og utfordringene med de andre i klassen. Det er den andre delen av Deweys erfaringsbegrep; vi må la erfaringene gjøre noe med oss. Først da skjer det læring. I klasserommet kan erfaringene få gjøre noe med oss når vi snakker sammen, setter ord på, retter søkelyset mot, spør, argumenterer og resonnerer, eller kanskje bare sukker henført.

Og i min egen læringsprosess kan denne overraskelsen jeg opplevde i samtale med elever for over ti år siden være en opplevelse som blir til en erfaring når jeg henter den fram fra hukommelsen og tenker gjennom den på en ny måte: ikke bare en vanlig norsktime der klassen snakker om tekst, men en felles, estetisk, opplevelse som deretter får bli til en erfaring når elevene tenker på den og snakker om den i en godt ledet samtale med en aktivt lyttende lærer.

Nå har også jeg ei erfaring, takket være Oliver, den henførte jenta og John Dewey.



## Litteratur<sup>500</sup>

- Abrahams, Ian. «Does Practical Work Really Motivate? A study of the affective value of practical work in secondary school science». *International Journal of Science Education* 31, 17 (2009): 2335-2353. <https://www.tandfonline.com/eazy.uin.no/doi/full/10.1080/09500690802342836?scroll=top&needAccess=true> (lest 13. april 2019).
- Abrahams, Ian. «Research Focus: What Does Research Say about the Nature and Purpose of Practical Work?». *Education in Science*, no. 244 (September 2011): 28-29. <https://eric.ed.gov/?id=EJ941660> (lest 13. april 2019).
- Abrahams, Ian og Robin Millar. «Does Practical Work Really Work? A Study of the Effectiveness of Practical Work as a Teaching and Learning Method in School Science». *International Journal of Science Education* 30, 14 (2008): 1945-1969. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.456.354&rep=rep1&type=pdf> (lest 30. okt. 2019).
- Allern, Tor-Helge. «Fakta, fiksjon og læring: Levende rollespill (LAIV) i historieundervisning». *Norsk pedagogisk tidsskrift* 100, 1 (2016): 15-25. [https://www.idunn.no/npt/2016/01/fakta\\_fiksjon\\_og\\_laering\\_-\\_levende\\_rollespill\\_laiv\\_i\\_hist](https://www.idunn.no/npt/2016/01/fakta_fiksjon_og_laering_-_levende_rollespill_laiv_i_hist) (lest 13. april 2019).
- Allern, Tor Helge og Aud Berggraf Sæbø. «Hva kan drama som læringsform bidra med i undervisnings- og læringsprosessen?». *Norsk pedagogisk tidsskrift* 94, 3 (2010): 244-255.
- Aristoteles. Oversatt av Anfinn Stigen, unummerert bind i *De store tænkere*, redigert av Justus Hartnack og Johannes Sløk, Tano, 2. opplag 1991.
- Aukrust, Vibeke Grøver. *Tidlig språkstimulering og livslang læring: En kunnskapsoversikt*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust\\_sprakstimulering.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust_sprakstimulering.pdf) (lest 7. april 2019).
- Bamford, Anne. *Arts and Cultural Education in Norway*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, 2012.
- Bech-Karlsen, Jo. *Gode fagtekster: Essayskriving for begynnere*. Oslo: Universitetsforlaget, 2003.
- Biesta, Gert. «Why «What Works» Won't Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research». *Educational Theory* 57, 1 (2007): 1-22. DOI: 10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x.
- Blaikie, Norman. *Designing Social Research: The Logic of Anticipation*. Cambridge: Polity Press, 2010.

---

<sup>500</sup> I denne avhandlingen har jeg valgt å bruke *Chicago fotnoter* som referansesystem. Noen påfallende forskjeller mellom Chicago fotnotestil og APA er at kildehenvisningene er i fotnotene og ikke i løpende tekst, og at det ikke står årstall i (den forkortede oppføringen i) fotnota, bortsett fra i litteraturlista (med stortingsmeldinger som unntak). Når det da står noen tall bak en forfatter og en tittel i ei fotnote, er det altså ikke årstallet, men sidetallet, som f.eks. for fotnote nr. 86, som er slik: Abrahams og Millar: «Does Practical Work Really Work?», 1945.

- Blessinger, Patrick, John M. Carfora og Arshad Ahmad (red.). *Inquiry-Based Learning for the Arts, Humanities, and Social Sciences: A Conceptual and Practical Resource for Educators*, bind 2, Innovations in Higher Education Teaching and Learning. Bingley, England: Emerald, 2014.
- Bratberg, Øivind. *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2014.
- Caspersen, Joakim, Øyvind Wiborg og Berit Lødding. *Praksisutbytte?: Kunnskapsoversikt om ungdoms utbytte av praksis i opplæringen*. Oslo: NIFU, 2011.
- Dale, Erling Lars. *Fellesskolen: reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen Akademisk, 2008.
- Dale, Erling Lars. *Fellesskolen: skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen Akademisk, 2008.
- Dammeyer, Jesper. *Pædagogisk psykologi: Videnskapen om læring og undervisning*. København: Hans Reitzel, 2017.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. «Etsiske retningslinjer». <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/> (Sist oppdatert: 31. mai 2016) (lest 26.01.19).
- Dewey, John. «Erfaring og oppdragelse». Original tittel: *Experience and Education*, 1938. Oversatt av Paul Undheim. I Reidar Myhre, *Store pedagoger i egne skrifter*. Bind 6: *Amerikansk progressivisme og essensialisme*, 69-84. Oslo: Fabritius, 1972.
- Dewey, John. «Skolen og barnets liv». Original tittel: *The School and Society*, 1899. Oversatt av Knud Jørgen Holck. I Reidar Myhre, *Store pedagoger i egne skrifter*, Bind 6: *Amerikansk progressivisme og essensialisme*, 30-41. Oslo: Fabritius, 1972.
- Dewey, John. «Skolen og samfunnet». Original tittel: *The School and Society*, 1899. Oversatt av Knud Jørgen Holck. I Reidar Myhre, *Store pedagoger i egne skrifter*, Bind 6: *Amerikansk progressivisme og essensialisme*, 27-30. Oslo: Fabritius, 1972.
- Dewey, John. «Undervisningsmetoden». Original tittel: *Democracy and Education*, 1916. Oversatt av Kirsten Wisløff Nilsen. I Reidar Myhre, *Store pedagoger i egne skrifter*, Bind 6: *Amerikansk progressivisme og essensialisme*, 44-49. Oslo: Fabritius, 1972.
- Dillon, Justin. «A Review of the Research on Practical Work in School Science.» *King's College, London* (2008). [http://www.score-education.com/downloads/practical\\_work/Review\\_of\\_Research.pdf](http://www.score-education.com/downloads/practical_work/Review_of_Research.pdf) (lest 21. mars 2019).
- Eggelsen, Dorte. «Danskfag i udeskole». I *Udeskoledidaktik for lærere og pædagoger*, redigert av Niels Ejbye-Ernst, Karen Barfod og Peter Bensen, 139-165. København: Hans Reitzel, 2017.
- Ejbye-Ernst, Niels og Charlotte Østergaard. «Samlende artikkel om følgeforskningen». I rapporten *Følgeforskning fra utvikling af udeskole*, 6-18. National udeskolekonferanse, 4. oktober 2017.

- Ejbye-Ernst, Niels og Peter Bentsen. «Teorier om vidensformer og hukommelse ved arbejde med udeskole». 2015. [https://udeskole.nu/wp-content/uploads/69\\_1\\_teorier-om-vidensformer-og-hukommelse-ved-arbejde-med-udeskole.pdf](https://udeskole.nu/wp-content/uploads/69_1_teorier-om-vidensformer-og-hukommelse-ved-arbejde-med-udeskole.pdf) (lest 13. april 2019).
- Ejbye-Ernst, Niels, Charlotte Østergaard og Arne Mogensen. *Følgforskning fra udvikling af udeskole*. National udeskolekonferens, 4. oktober 2017.
- Ejbye-Ernst, Niels, Karen Barfod og Peter Bensen (red.). *Udeskoledidaktik for lærere og pædagoger*. København: Hans Reitzel, 2017.
- Enerstvedt, Regi Th. *Hva er læring?* Oslo: Falken, 1986.
- Enerstvedt, Regi Th. *Mennesket som virksomhet*. Oslo: Tiden norsk forlag, 1982.
- English language & usage. «Origin of <I hear and I forget. I see and I remember. I do and I understand.>?» <https://english.stackexchange.com/questions/226886/origin-of-i-hear-and-i-forget-i-see-and-i-remember-i-do-and-i-understand> (Lest 13. april 2019).
- Fauske, Halvor. «Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål». I *Profesjonsstudier*, redigert av Anders Molander og Lars Inge Terum, 29-54. Oslo: Universitetsforlaget, 2008.
- Flatås, Robert Mjelde. «Nysgjerrige elever i fremtidens skole». *Bedre skole*, nr 1 (2016): 69-74. (<https://utdanningsforskning.no/artikler/nysgjerrige-elever-i-fremtidens-skole/>). (Lest 28. oktober 2019).
- Fodstad, Lars August. «Litteratur i skolen: Fra plan til praksis. Med utgangspunkt i revidert norskplan for VGS». Udatert powerpoint. <http://docplayer.me/24110033-Forsteamanuensis-lars-august-fodstad-ntnu-lnu.html> (Lest 9. april 2019).
- Fuglseth, Kåre. «Kjeldegransking». I *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder*, redigert av Marit Krogtuft og Jarle Sjøvoll, 231-244. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2018.
- Føllesdal, Dagfinn, og Lars Walløe. *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget, 2000.
- Gallagher, Shaun og Denis Francesconi. «Teaching Phenomenology to Qualitative Researchers, Cognitive Scientists, and Phenomenologists». *Indo-Pacific Journal of Phenomenology: Teaching of Phenomenology* 12, 3 (september 2012): 1-10.
- Grimen, Harald. «Profesjon og kunnskap». I *Profesjonsstudier*, redigert av Anders Molander og Lars Inge Terum, 71 - 87. Oslo: Universitetsforlaget 2008.
- Hagtvet, Bente E., Solveig-Alma H. Lyster, Monica Melby-Lervåg, Kari-Anne B. Næss, Hanne N. Hjetland, Liv Inger Engevik, Silje Hølland, Jannicke Karlsen, Marianne Klem og Jana Kruse. «Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter: En metaanalytisk tilnærming». *Spesialpedagogikk* nr 1 (2011): 34-50. <https://utdanningsforskning.no/artikler/ordforrad-i-forskolealder-og-senere-leseferdigheter--en-metaanalytisk-tilnarming/> (lest 2. juli 2018).
- Hannås, Bjørg Mari. «Forståelse og forforståelse analysert på bakgrunn av samspill med et menneske med dyp psykisk utviklingshemning». *Psykologi i kommunen* 52, 4 (2017): 29-43.

- Haug, Peder. «Gode arbeidsmåtar». *Bedre skole*, nr 1 (2010): 8-14.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%201%202010.pdf> (lest 10. april 2019).
- Haukås, Åsta. «Om å vurdere kvaliteten på andrespråksteorier med utgangspunkt i fastlagte kriterier». *Norsk som andrespråk*. (2007): 86-92.  
<https://www.researchgate.net/publication/281630977> Om a vurdere kvalitet en pa andrespraksteorier med utgangspunkt i fastlagte kriterier (lest 15 . desember 2018).
- Herman, William E. og Michele R. Pinard. «Critically Examining Inquiry-Based Learning: John Dewey in Theory, History, and Practice». I *Inquiry-Based Learning for Multidisciplinary Programs: A Conceptual and Practical Resource for Educators Innovations in Higher Education Teaching and Learning*. Bind 3, 43-62. United Kingdom: Emerald Group Publishing, 2015.
- Horsdal, Marianne. *At lære, at huske, at være: Gensyn med fortellingen*, Værløse: Billesø og Baltzer, 2008.
- Høigård, Anne. «Det store språkspranget: Barns språktilegnelse og språkutvikling». 2015. [https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00226/Anne\\_Hoigard\\_-\\_barn\\_226779a.pdf](https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00226/Anne_Hoigard_-_barn_226779a.pdf) (lest 15. desember 2018).
- Høigård, Anne. *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. Oslo: Tano Aschehoug, 1999.
- Håland, Anne og Rutt Trøite Lorentzen. *Dialogar om tekst: Praktisk arbeid med elevtekstar i norskfaget*. Oslo: Universitetsforlaget, 2007.
- Haara, Frode Olav. *Unveiling Teachers' Reasons for Choosing Practical Activities in Mathematics Teaching*. Ph.d-avhandling. Universitetet i Bergen, 2011.
- Iser, Wolfgang. *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Johns Hopkins University Press, 1974.
- Johnsen, Egil Børre. «Kunsten å skrive ingenprosa». *Prosa*, 2011.  
<http://prosa.no/bokanmeldelser/kunsten-a-skrive-ingenprosa/> (lest 29. mars 2019).
- Julsrud, Johan. *Praktisk vejledning i modersmaalets skriftlige behandling, nærmest for folkeskolen*. Kristiania: Fabritius, 1881.
- Jøsevoll, Marius. «En mer praktisk skoledag». *Avisa Nordland*, 17. august 2017.  
<https://www.an.no/debatt/skole/helse/en-mer-praktisk-skoledag/o/5-4-570487> (lest 19. des. 2017).
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter, 1996.
- Kunnskapsdepartementet. «Motivasjon - Mestring - Muligheter: Ungdomstrinnet». Meld. St. 22 (2010-2011). Oslo: Regjeringen, 2011.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/> (lest 9. april 2019 ).



- Kunnskapsdepartementet. «Strategi for ungdomstrinnet: Motivasjon og mestring for bedre læring: Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving». Oslo: Kunnskapsdepartementet, 2012.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/f\\_4276\\_b\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/f_4276_b_web.pdf) (lest 3. oktober 2017).
- Kvale, Steinar. *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo: Ad notam Gyldendal, 2009.
- Kverndokken, Kåre og Kari Bech. «Praktisk arbeid med norskfaget på småtrinnet». I *Mening i tekst: Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*, redigert av Ingolv Austad, 258-305. Oslo: Cappelen akademisk forlag, 2003.
- Kvernmo, Randi, Gro Nedberg Grønliid, Guri Bente Hårberg og Kjell Arne Standal. «Observasjonsmetode». Nasjonal digital læringsarena (NDLA).  
<https://ndla.no/subjects/subject:40/topic:1:195925/topic:1:24049/resource:1:2090> (lest 7. april 2019).
- Leontjew, Alexejev Nikolajev. *Problemer i det psykiskes utvikling*. Bind 3. Oversatt til dansk av Allan Holmgren, Carsten Bendixen, Jørgen Frydkjær Olsen og Niels Svendsen. København: Rhodos, 1977.
- Lindseth, Anders og Astrid Norberg. «A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience». *Scandinavian Journal of Caring Sciences* 18, 2 (2004): 145-153.
- Løvland, Anne. *På jakt etter svar og forståing: Samansette fagtekstar i skulen*. Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning, 2011.
- Markussen, Bjarne. «Kan teksttolking være vitenskap?: Fire faghistoriske debatter». *Edda. Nordisk tidsskrift for litteraturforskning* 100, 4 (2013), 290-310. Her er brukt forfatterens versjon av artikkelen, paginert fra side 1-30.  
<https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/192578> (lest 31. mars 2018).
- Markussen, Eifred, Tone Cecilie Carlsten, Idunn Seland og Jørgen Sjaastad. *Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet: Evaluering av virkemidlene i ungdomstrinnet i utvikling. Delrapport 2*. Oslo, NIFU: 2015.
- McLaughlin, Gary L. «In Praise of Theory». *English Journal* 70, 7 (1981): 22-23.
- Mehan, Hugh. ««What Time Is It, Denise?» Asking Known Information Questions in Classroom Discourse», *Theory into Practice* 28, 4, (1979): 285-294.
- Mehti, Jan Selmer. *Psychagogi: Fremmedgjøring eller frigjøring?: En studie av lærernes yrkesidentitet og selvforståelse i perspektiv av virksomhetsteorien*. Ph.d.-avhandling. Universitetet i Århus, 2007.
- Merleau-Ponty, Maurice. *Kroppens fenomenologi*. Oversatt til dansk av Bjørn Nake. Oslo: Pax, 1945/1994.
- Moe, Ingeborg og Liv Berit Tessem, «Derfor lykkes ikke ungdomsskolen». *Aftenposten*, 29. mars 2010.  
<https://www.aftenposten.no/norge/i/Ky2rM/Derfor-lykkes-ikke-ungdomsskolen> (lest 31. desember 2018).
- Neumann, Iver B. *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget, 2001.
- Nielsen, Klaus og Steinar Kvale. *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oversatt av Gunnar Bureid. Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1999.

- Nordahl, Thomas. «Lærere bør ikke ha full metodefrihet, forstått som frihet til selv å velge det de har tro på». *Utdanningsnytt.no*, mai 2015.  
<https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2015/mai/den-kunnskapsbaserte-lareren/> (lest 29. mars 2019).
- Nordtømme, Solveig. «En teoretisk utdyping av rom og materialitet som pedagogisk ressurs i barnehagen». *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 10, 4 (2015): 1-14.
- Norsk biografisk leksikon, s.v. «Amalie Skram», av Irene Engelstad, 3. april 2009.  
[https://nbl.snl.no/Amalie\\_Skram.](https://nbl.snl.no/Amalie_Skram.)
- NOU 2015: 8. *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og fagkompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. 15. juni 2015.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/> (Lest 30. oktober 2019).
- Ofstad, Dag. *Den entreprenørielle dannelsesreisen: En kvalitativ studie av læringsprosesser*. Ph.d.-avhandling. Bodø: Nord universitet, 2016.
- Olsen, Ruth Helene. *Mellom tro og tvil: Praktisk kunnskap i psykisk helsearbeid*. Oslo: Gyldendal, 2019.
- Opheim, Vibeke, Jens B. Grøgaard og Terje Næss. *De gamle er eldst?: Betydning av skoleressurser, undervisningsformer og læringsmiljø for elevenes prestasjoner på 5., 8. og 10. trinn i grunnopplæringen*. Oslo: NIFU STEP, 2010.
- Orset, Ann Karin. *Kunnskapsutvikling i fiksjon og virkelighet: En studie av teaterpedagogers nøytralmaskeundervisning*. Ph.d.-avhandling. Bodø: Nord Universitet, 2017.
- Pedersen, Ove. *Konseptualisering av entreprenørskap i pedagogiske kontekster*. Ph.d.-avhandling. Bodø: Nord universitet, 2016.
- Penne, Sylvi. *Profesjonsfaget norsk i en endringstid : Norsk på ungdomstrinnet : Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster: Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv*. Doktorgradsavhandling. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitet i Oslo Unipub, 2006.
- Polanyi, Michael. *The tacit dimension*. Glouchester, Mass: Peter Smith, 1983.
- Postholm, May Britt, Anita Normann, Thomas Dahl, Erlend Dehlin, Gunnar Engvik og Eirik J. Irgens (red.). *Ungdomstrinn i utvikling: En mulighetenes gavepakke til skole- og utdanningssektoren*. NTNU: 2017. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/ungdomstrinn-i-utvikling---en-mulighetens-gavepakke-til-skole-og-utdanningssektoren/> (lest 30. oktober 2019).
- Ramberg, Per Johan. «Er læreryrket en profesjon?». *Lektorbladet* 12, 5 (2013): 8-10.  
[http://www.norsklektorlag.no/getfile.php/134862-1381750021/Filer/Lektorbladet%20%28filmappe%29/Lektorbladet\\_5\\_2013\\_netversion.pdf](http://www.norsklektorlag.no/getfile.php/134862-1381750021/Filer/Lektorbladet%20%28filmappe%29/Lektorbladet_5_2013_netversion.pdf)
- Regjeringen. «Ungdomstrinn i utvikling: Lagbygging for elevenes læring og motivasjon». <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innisiktsartikler/ungdomstrinn-i-utvikling/id737594/> (Sist oppdatert 05.09.2017). (lest 3. oktober 2017).

- Rundberg, Marit. «Wengers praksisfellesskap». *Bedre skole*, nr 3 (2009): 54 – 61.
- Ryle, Gilbert. *The concept of mind*. New York: Routledge, 1949/2009.
- Rystedt, Elisabeth og Lena Trygg. «Matematikverksted». Göteborg: Nationellt Centrum för Matematikutbildning, NCM. Göteborgs Universitet, 2005.
- Rødnes, Anne og Sten Ludvigsen. «Elevs meningsskapning av skjønnlitteratur – Samtaler og tekst». *Nordic Studies in Education*, 2 (2009): 235-49.
- Rønning, Wenche. «Tema- og prosjektarbeid». I *Tema- og prosjektarbeid og bruk av lokalt lærestoff etter L97*, redigert av Karl Jan Solstad, 98-114. Bodø: Nordlandsforskning, 2003.
- Sanderson, Ian. «Is It 'What Works' that Matters? Evaluation and Evidence-Based Policy Making». *Research Papers in Education* 18, 4 (2003): 331–345.
- Sandven, Johs. *Oppdragelse og vekst: en essaysamling*. Oslo: Cappelen, 1966.
- Sani, Siti Shamsiah: «Teachers' Purposes and Practices in Implementing Practical Work at the Lower Secondary School Level». *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 116 (2014): 1016-20. DOI:10.1016/j.sbspro.2014.01.338.
- Schaathun, Welie Annett og Hans Georg Schaathun. «Mellom klassisk betingning og støttende stillas». I *Offentleg sektor i endring: Fjordantologien 2016*, redigert av Jørgen Amdam, Randi Bergem og Finn Ove Båtevik, 220-240. Oslo: Universitetsforlaget, 2016.
- Skogen, Kjell. «Caseforskning». I *Masteroppgaven i lærerutdanningen: Temavalg, forskningsplan, metoder*, redigert av Marit Krogtuft og Jarle Sjøvoll, 79-93. Oslo: Cappelen Damm Akademisk 2018.
- Skolverket. «Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet», 2011, rev. 2018, [https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12\\_5dfee44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3975.pdf?k=3975](https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfee44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3975.pdf?k=3975) (lest 3. november 2018).
- Skrede, Tori. «– Grip sjansen dere har fått med Ludvigsen-rapporten!». *Ballade* 11.02.2016. (Upagineret.) <http://www.ballade.no/sak/grip-sjansen-dere-har-fatt-med-ludvigsen-rapporten/> (lest 31.12.18).
- Smidt, Jon. *Norskfaget mellom fortid og framtid: Scene og offentlighet*. Bergen: Fagbokforlaget/ Landslaget for Norskundervisning, 2018.
- Snævarr, Stefan. *Vitenskapsfilosofi for humaniora: En kritisk innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2017.
- Solstad, Karl Jan (red.), Wenche Rønning og Eivind Karlsen. *Tema- og prosjektarbeid og bruk av lokalt lærestoff etter L97*. NF-rapport nr. 24. Bodø: Nordlandsforskning, 2003.
- Sommerseth, Rita. «Observasjon av samspill: En metode for læring i profesjonsutdanningen». *Tidvise Skrifter*, 55. Universitetet i Stavanger, 2005. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/184060> (Lest 13. april 2019).
- Sosialistisk venstreparti (SV). «Framtidsskolen». <https://www.sv.no/hovedsaker/skole/> (lest 19. des. 2017).
- Språkrådet, s.v. «Literacy», <https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/literacy/> (lest 28. mars 2019).

- Steffensen, Kjartan, Rachel Ekren, Oda O. Zachrisen og Lars J. Kirkebøen. *Er det forskjeller i skolers og kommuners bidrag til elevenes læring i grunnskolen? En kvantitativ studie*. Rapport 2017/2. Statistisk sentralbyrå, 2017.
- Store medisinske leksikon, s.v. «kinestetisk sans», av Anton Hauge. 20. februar 2018. [https://sml.snl.no/kinestetisk\\_sans](https://sml.snl.no/kinestetisk_sans).
- Store medisinske leksikon, s.v. «sansene», av Jan Jansen og Joel Glover. 6. september 2018. <https://sml.snl.no/sansene>.
- Store norske leksikon, s.v. «motivasjon», av Karl Halvor Teigen. 24. august 2018. <https://snl.no/motivasjon>.
- Store norske leksikon, s.v. «Noam Chomsky», av Terje Lohndal. 2. april 2018. [https://snl.no/Noam\\_Chomsky](https://snl.no/Noam_Chomsky).
- Strand, Tormod og Oda Ording. «Skolen er ikke tilpasset de minste guttene». *Norsk rikskringkasting*. 13.08.2017. [https://www.nrk.no/norge/skoleforsker\\_-\\_skolen-er-ikke-tilpasset-de-minste-guttene-1.13640601](https://www.nrk.no/norge/skoleforsker_-_skolen-er-ikke-tilpasset-de-minste-guttene-1.13640601)] (lest 19. des. 2017).
- Sæbø, Aud Berggraf. «Hva mener morgendagens lærere om drama i undervisningen?». *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 6 (2007): 460-470.
- Telhaug, Alfred Oftedal. «Barne- og elevsentrert tenkning i historisk perspektiv». *Barn* nr. 2 (2006): 123-142. <https://www.ntnu.no/documents/1272099285/1272489132/alfred3.pdf/2802e0ee-5d47-4368-b223-b90b11360208> (lest 9. april 2019).
- Tetzchner, Stephen von, Julie Feilberg, Bente Hagtvet, Harald Martinsen, Per Egil Mjaaavatn, Hanne Gram Simonsen og Lars Smith. *Barns språk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1993.
- Tiller, Tom og Rita Tiller. *Den andre dagen, det nye læringsrommet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, 2002.
- Topland, Beate og Einar M. Skaalvik. *Meninger fra klasserommet: Analyse av Elevundersøkelsen 2010*. Kristiansand: Oxford Research, 2010. [https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2010/5/elevundersokelsen\\_2010\\_analyse.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2010/5/elevundersokelsen_2010_analyse.pdf) (lest 29. mars 2019).
- Undervisningsministeriet. «Læseplan for faget historie». Mai 2018. <https://www.emu.dk/sites/default/files/Læseplan%20for%20faget%20historie.pdf> (lest 3. november 2018).
- Undervisningsministeriet. «Vejledning for faget fysik/kemi». Mai 2018. <https://www.emu.dk/sites/default/files/Vejledning%20fysikkemi.pdf> (lest 3. november 2018).
- Uniform. «Verdens første professor i sakprosa». 29. nov. 2004. <https://www.uniform.uio.no/nyheter/2004/11/verdens-foerste-professor-i-sakprosa.html/> (lest 13. april 2019).
- Utbildningsstyrelsen. «Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen», 2014. [https://www.oph.fi/download/166434\\_grunderna\\_for\\_laroplanen\\_verkkojulkaisu.pdf](https://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf) (lest 3. november 2018).
- Utdannings- og forskningsdepartementet. «Kultur for læring». St.meld. nr 30 (2003–2004). Oslo: Regjeringen, 2004.

- Utdanningsdirektoratet. «Dybdelæring», <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/> (lest 6. april 2019).
- Utdanningsdirektoratet. «Film og fagartikkel: Åpne dører: Klasseledelse i praktisk og variert undervisning». Sist endret 27.06.2016. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/film-apne-dorer--klasseledelse-i-praktisk-og-varierte-undervisning/> (lest 5. oktober 2017).
- Utdanningsdirektoratet. «Lesing i norsk». Undervisningsopplegg. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-i-norsk1/> (lest 5. oktober 2017).
- Utdanningsdirektoratet. «Læreplan i norsk (NOR1-05)», <https://www.udir.no/k106/NOR1-05> (lest 26. okt. 2019).
- Utdanningsdirektoratet. «Læringsstrategier og tilpasset opplæring». <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/laringsstrategier/> (lest 9. april 2019).
- Utdanningsdirektoratet. «Prinsipper for opplæringen». 2006, endret 2015. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/> (lest 22. august 2018).
- Utdanningsdirektoratet. *Ungdomstrinn i utvikling*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/> (lest 5. oktober 2017).
- Utdanningsdirektoratet. «Årlig indikatorrapport for Ungdomstrinn i utvikling 2018». 11.04.2018. [https://www.udir.no/globalassets/filer/ungdomstrinn-i-utvikling/uiu\\_indikatorrapport\\_2018.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/ungdomstrinn-i-utvikling/uiu_indikatorrapport_2018.pdf), (lest 19. mai 2019).
- Valle, Anne Marit. *Lærereens intuitive handlingskompetanse*. Ph.d-avhandling. Bodø: Universitetet i Nordland, 2014.
- Vaage, Sveinung (red.). *Utdanning til demokrati: Barnet, skolen og den nye pedagogikk: John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag, 2000.
- Wackerhausen, Steen. «Det skolastiske paradigmet og mesterlære». I *Mesterlære: læring som sosial praksis*, redigert av Klaus Nielsen og Steinar Kvale. Oversatt av Gunnar Bureid, 182-195. Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1999.
- Wackerhausen, Steen. «Erfaringsrum, handlingsbåren kundskab og refleksion». *Refleksion i praksis* (skriftserie ved Institut for Filosofi og Idéhistorie, Aarhus universitet), 1, 2008, 3-21. [http://ruml.au.dk/fileadmin/www.ruml.au.dk/skriftserier/refleksion\\_i\\_praksis/wackerhausen.pdf](http://ruml.au.dk/fileadmin/www.ruml.au.dk/skriftserier/refleksion_i_praksis/wackerhausen.pdf) (lest 7. april 2019).
- Wendelborg, Christian, Melina Røe og Joakim Caspersen. *Elevundersøkelsen 2015: Analyse av Elevundersøkelsen 2015*. NTNU Samfunnsforskning, Trondheim: 2016.
- Wittgenstein, Ludwig. *Tractatus logico-philosophicus*. Oversatt av Terje Ødegaard. Oslo: Gyldendal, 1999 (original utgitt 1921).
- Woolfolk, Anita E. *Pedagogisk Psykologi*. Oversatt av Tove Pettersson, Mari Nygard, og Ragnheiður Karlsdóttir. Bergen: Fagbokforlaget, 2004.
- Woolnough, Brian og Teddy Allsop. *Practical work in science*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

- Wyatt, Mark. «Becoming a Do-it-yourself Designer of English Language Teaching Materials». *Forum: Qualitative Social Research*, 12, 1, (2011).  
DOI: <http://dx.doi.org/10.17169/fgs-12.1.1533> (lest 24. mars 2019).
- Østergaard, Charlotte, Louise Sjøgren-Nielsen og Niels Ejbye-Ernst. «Artikkel til udeskole i dansk». I *Følgforskning fra utvikling af udeskole*. National udeskolekonferanse, 4. oktober 2017, 20-40.
- Østergaard, Lars Domino. «Inquiry Based Science Education og den sociokulturelt forankrede dialog i naturfagsundervisningen». *Nordina* 8, 2 (2012), 162-177.
- Østern, Anna-Lena og Ran Peleg. «Kroppslig læring om gravitasjon. Dans, mime og naturfag på ungdomsskolen». I *Sanselig didaktisk design*, redigert av Tone Pernille Østern og Alex Strømme, 129-153. Bergen: Fagbokforlaget, 2014.
- Østern, Tone Pernille og Alex Strømme (red.). *Sanselig didaktisk design: Space me*. Bergen: Fagbokforlaget, 2014.
- Aase, Laila. *Stilskrivning og danning: Om skriveopplæring i videregående skole*. Oslo: Landslaget for norskundervisning Cappelen, 1988.
- Aasen, Ivar. «Brev og dagbøker», *Aasen-tunet*:  
[https://www.aasentunet.no/iaa/no/ivar/aasen/brev\\_og\\_dagboker/dagboker\\_1830-1896/1891-96/1891+januar-juni.b7C\\_xlfSXM.ips](https://www.aasentunet.no/iaa/no/ivar/aasen/brev_og_dagboker/dagboker_1830-1896/1891-96/1891+januar-juni.b7C_xlfSXM.ips) (lest 23. februar 2019).

## VEDLEGG

### Vedlegg 1 Feltnotat norsktime lærer Torbjørn.

Feltnotater fra norsktime hos lærer Torbjørn. Tirsdag 6. des. Norsk, 9. trinn. **Kl. 10.50.**

Det står noen beskjeder på tavla. (Adventsgaven?) Torbjørn skriver mål på tavla, - *gi eks. på metafor og sammenlikning. – Skrive dikt med metafor*

Det er 21 elever i klassen.

10.55. Starter. Lærer minner om vannflasker på pulten. Ikke lov å fylle i timen. Snakker om at isen på vannet utenfor skolen ikke er trygg. Så; poesi. Deler ut heftet.

Klassen er stille, lytter. Torbjørn nevner Karpe Diem, har de hørt om dem? Rap og hit hop. En elev snakker med Torbjørn.

#### Hva gjør læreren

Stiller spm. *Hva slags tekster skriver Karpe Diem? Hvor er de fra?*

Skriver *metafor* og *sammenlikning* på tavla. Inviterer elevene til å *gi/lage* metaforer og sammenlikninger (drømmedama, drømmemann osv, deretter skolen) *Metafor er en løgn* (broren min er en treskalle)

11.10: Hva er en klisjé?

Lærer snakker om diktet. Ber en elev lese neste.

Lærer skriver "du og eg", overskrift. Åleine heime, referat, sesong 2

Viser liten filmsnutt. Sier de skal lese dikt.

Stopper ved ordet «poloskjorte», og spør hva det er.

Spiller Karpe Diem, spør hva «svarting» betyr.

11.35: Gir beskjed: *Nå, skriv tekst, bruk metafor!*

Lærer går rundt.

11.50: *9D, ett min. til.* Så info om neste uke. Skrive litt til, gjøre oss ferdig med poesi. Lese neste uke. På slutten her kommer det inn en assistent som snakker med noen av elevene.

#### Hva gjør klassen

Svarer. En og annen. De andre er stille.

Svarer, småfniser;

Kommer med noen eksempler på metaforer og sammenlikninger.

En elev leser det første diktet (fra ark lærer delte ut)

En elev svarer.

Elev leser. De andre er stille (stort sett).

Ser på filmen. Ler litt. En elev begynner å lese.

Elevene svarer

Lytter. Svarer.

Summer, snakker, noen skriver, noen henter ting; blyanspisser o.l.

Rolig avslutning. Så øker støyen.

#### Min kommentar

Dialog. Lærerstyrt. IRE

drømmedama er pinlig.

Klassesamtale

Eleven svarer godt.

Ganske så stille og konsentrert

Klassesamtale

Vanskelig oppgave





## Vedlegg 2 Intervjuguide elevintervju

Jeg ønsker å forstå hvordan det er å være i ungdomsskolen. Jeg er ikke på jakt etter å finne ut hva du vet eller kan om noe, men hva du tenker om det du opplever på skolen. Jeg er opptatt av læring og utvikling, av hvordan elever kan lære så mye som mulig, og hvordan de kan utvikle sine evner og talenter. Jeg tror at dere som er elever i skolen, vet mest om hvordan det er, derfor spør jeg om det. Men det er vanskelig å finne de gode spørsmålene, så jeg trenger å øve, å prøve meg fram. (Det er fint hvis du også kan gi meg tips til spørsmål!)

### A. Generelt, uten felles time bak oss:

1. *Så: Hvordan er det å være i dette klasserommet?*
2. *Hvordan gjør du det når du skal lære deg noe nytt?*
3. *Kan du huske en gang da du lærte noe på skolen (eller med leksene?). Fortell om det. Hva skjedde?*
4. *Har du noen ganger tenkt over hvordan skolen kan bli bedre?*

### B. Etter en observasjonstime

1. *Kan vi minne oss på/huske /beskrive hva som skjedde i timen?*
2. *Hvordan er det å være i dette klasserommet?*
3. *Hva slags arbeidsformer ble brukt i denne timen?*
  - a. *Hvordan likte/liket du disse arbeidsformene?*
  - b. *Lærte du noe nytt i denne timen?*
4. *Har du noen tanker om hvordan ungdomsskolen kan bli enda bedre?*
5. *Kan du huske en gang da du lærte noe på skolen (eller med leksene?). Fortell om det. Hva skjedde?*
6. *Hvordan gjør du det når du skal lære deg noe nytt?*
7. *Vet du hvordan du lærer best? Hvordan vet du det? Hvor bruker du det?*

Bakgrunnsinformasjon om eleven:

Alder		
Klassetrinn		
Kjønn	M F	
Morsmål	Norsk. Annet:	
Hobbyer		
Yndlingsfag		
Andre opplysninger		



## Vedlegg 3 Intervjuguide – lærer

### A. Generelt, uten felles time bak oss.

1. Når bestemte du deg for å bli lærer? Kan du si noe om årsakene til at du har valgt dette yrket? Tenker du på deg selv som ungdomsskolelærer?

#### 2. Hva er den største utfordringen i din hverdag?

a) **Hva slags støtte trenger du for å få til å gjennomføre endringer du har lyst å gjennomføre?**

3. Din skole er i gang med/har vært gjennom tre semestre med veiledning fra uH-sektoren i forbindelse med ungdomstrinnsatsinga.

Er du forresten enig med ungdomstrinnsmeldinga i at u-skolen trenger ei forbedring?

Eller synes du ungdomsskolen i Norge er god nok?

a. Kan du si noe om hvilke opplevelser og erfaringer du har med arbeidsformene som ungdomstrinnsatsinga introduserer? (Hva har skjedd? Hva tenker du om det?)

i. (Har dere i forbindelse med satsinga vært presentert for, eller arbeidd med, noen nye arbeidsformer? I så fall hvilke? Bruker du noe av det?)

ii. viktige stikkord er "**praktisk og variert**" - hva tenker du om det? (Hva er det? Hvordan kan det gjøres? Er det bra?)

iii. tenker du at din undervisning, eller arbeidsformer i klasserommet, er annerledes nå enn før dere begynte med sku? Hvordan? hvorfor? Ev. hvorfor ikke?

#### 2. Før og etter en observasjonstime

2. Hva har du planlagt, og hvorfor?

##### Etterpå:

3. Kan du minne oss på/beskrive hva som skjedde i timen?

4. Hva slags arbeidsformer ble brukt i denne timen?

a. Hvorfor valgte du disse arbeidsformene?

Alder	20+ 30+ 40+ 50+ 60+	
Kjønn	M F	
Morsmål	Norsk. Annet:	
År som lærer	0-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21-25, 26-30, 31-35, 36-40, 41+	
Annen yrkeserfaring, type		
Annen yrkeserfaring, år	0-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21-25, 26-30, 31-35, 36-40, 41+	
Fag		
Andre opplysninger		



## Vedlegg 4 Intervjuguide skoleleder

- A. Hva er den største utfordringen i din hverdag?**
- a. Hva slags støtte trenger du som rektor for å gjennomføre endringer du har lyst til?**
- b.** Din skole er i gang med/har vært gjennom tre semester med veiledning fra uh-sektoren i forbindelse med ungdomstrinnsatsinga.
- c.** Kan du si noe om hvilke opplevelser og erfaringer du har med ungdomstrinnsatsinga?
- d.** Er du forresten enig med ungdomstrinnsmeldinga i at u-skolen trenger ei forbedring? Eller synes du ungdomsskolen i Norge er god nok?
- e.** Hvis jeg sier "praktiske arbeidsformer", hva tenker du da? (Hva er det? Hvordan kan det gjøres? Er det bra?)
- f.** tenker du at skolen er annerledes nå enn før dere begynte med sku? Hvordan? hvorfor? Ev. hvorfor ikke?
- g.** Hvordan blir man rektor? (Hva slags yrkesbakgrunn har du? Når bestemte du deg for å bli lærer? Og rektor?) Kan du si noe om årsakene til at du har valgt dette yrket?

<b>Rektor</b>		
Alder	20+    30+    40+    50+    60+	
Kjønn	M    F	
Morsmål	Norsk.    Annet:	
År som rektor	0-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21-25, 26-30, 31-35, 36-40, 41+	
Annen yrkeserfaring, type	Lærer.    Annet:	
Annen yrkeserfaring, år	0-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21-25, 26-30, 31-35, 36-40, 41+	
Størrelse på skolen	Under 50 elever, 50-150 elever, 150-250 elever, 250+	
Andre opplysninger		



## Vedlegg 5 Informasjonsskriv og samtykke elev

### Til elever og foresatte: får jeg lov til å intervju eleven?

#### Informasjon om observasjon på ungdomsskolen og forespørsel om intervju

I 2015 begynte jeg på et doktorgradsstudium. Det jeg skal forske på i min doktograd, er ungdomsskolen, (representert ved 3-4 skoler) og det jeg er på jakt etter er *hva slags erfaringer skolene har med arbeidsformer som brukes i ungdomsskolen*. I den forbindelse planlegger jeg å observere klasser. Noen elever vil få forespørsel om å delta i intervju. Jeg har taushetsplikt, og har ikke lov å fortelle videre, heller ikke til de andre deltakerne i prosjektet, hva enkeltpersoner har sagt, verken det som kommer frem når jeg intervjuer én, eller når jeg intervjuer grupper. Det vil ikke være mulig for noen utenforstående å gjenkjenne noen av de som intervjues i det publiserte materialet.

*Til deg som blir intervjuet:* Jeg kommer til å spørre deg om det å være på skolen. Jeg håper det kan gå som en naturlig samtale, men dersom ikke samtalen flyter naturlig av seg selv, har jeg noen en såkalt *intervjuguide* med noen spørsmål. (Denne intervjuguiden kan foresatte til umyndige elever be om å få se på forhånd.) Jeg ønsker å få et innblikk i den hverdagen som du befinner deg i. Din opplevelse, dine tanker og erfaringer.

Jeg kommer også til å notere meg noe bakgrunnsinformasjon, som f.eks. alder, klassetrinn, kjønn, nasjonalitet, morsmål, ev. hobbyer. Selv om du sier ja til å bli intervjuet, kan du reservere deg mot spørsmålene – f.eks. hvis noen ikke ønsker å si hvor gamle de er, så setter jeg bare “ikke oppgitt” på alder. Og selv om du sier ja til å bli intervjuet, så står deg fritt å trekke deg fra intervjuet akkurat når du vil.

Lydopptak: det enkleste for meg er at jeg kan ta lydopptak av intervjuet/samtalen, fordi jeg da kan konsentrere meg om samtalen i stedet for å ta notater. Derfor ber jeg om tillatelse til det. Det er bare jeg, og en eventuell sekretær, som skal høre på lydopptaket. Lydopptaket skrives ned. Når jeg er sikker på at jeg ikke trenger å dobbeltsjekke noe i lydfilen, blir den slettet. Det skjer senest 2 år etter at intervjuene er avholdt. Men du kan du kreve at jeg sletter deler av, eller hele, opptaket med én gang.

Jeg ønsker å følge klassen i om lag ett år, og kommer til å besøke klassen og observere 2 - 10 ganger i løpet av dette året, 1-3 dager pr besøk. Jeg planlegger å intervju noen i forbindelse med hvert besøk, men ikke alle. De som blir intervjuet vil få fiktive navn i min rapport. Men jeg trenger å oppbevare en navneliste, som bare jeg har tilgang til, som forteller meg hvem de fiktive personene er i virkeligheten, en viss periode. Seinest to år etter det første intervjuet vil denne navnelisten makuleres, og det vil da ikke finnes noe i materialet som kan identifisere den enkelte i dette prosjektet.

Mål med forskningsprosjektet: Som tidligere nevnt ønsker jeg å belyse skolesituasjonen slik deltakerne oppfatter den, på ungdomstrinnet.

Det materialet jeg samler inn, vil bli presentert og drøftet i min doktorgradsavhandling, men underveis kan noe bli lagt fram på konferanser, seminarer o.l. Prosjektet avsluttes helt seinest i 2018. Undersøkelsen er meldt inn til *Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS*.

**På forhånd takk for hjelpen! Uten at du bidrar, får vi ikke ny kunnskap!**

Dersom du har noen spørsmål, ta gjerne kontakt.

Med vennlig hilsen  
Marit Krogtoft,  
stipendiat ved Universitetet i Nordland  
Mailadresse: marit.krogtoft@uin.no

### **Samtykke**

*Ja, jeg samtykker i å delta i intervju som beskrevet over, med lydopptak.*

Dersom du er under 18 år, må også din foresatte samtykke i at du blir intervjuet.

Sted og dato: \_\_\_\_\_

Underskrift

elev: \_\_\_\_\_

Underskrift

foresatte: \_\_\_\_\_



## Vedlegg 6 Informasjonsskriv og samtykke ansatte

### **Til lærere og rektor: Kan jeg få lov til å intervju deg ?**

I 2015 begynte jeg på et doktorgradsstudium. Det jeg skal forske på i min doktograd, er ungdomsskolen, (representert ved 3-4 skoler) og det jeg er på jakt etter er *hva slags erfaringer skolene har med arbeidsformene som er blitt presentert for dem i ungdomstrinnssatsinga*<sup>501</sup>.

Bakgrunnen er at myndighetene høsten 2013 satte i verk den nasjonale satsinga *skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet* (SKU), som også går under betegnelsen *Ungdomstrinn i utvikling* (UiU). De fleste ungdomsskolene i landet har fått/får tilbud om tre semesters veiledning fra et universitet eller en høyskole i perioden 2013 – 2017.

NB! Det er ingen forutsetning at deltakerne kjenner til ungdomstrinnssatsinga, jeg er rett og slett på jakt etter hva slags opplevelser du har og erfaringer du gjør i skolehverdagen. Jeg ønsker å forstå mer av hvordan det er å være elev, lærer og rektor i ungdomsskolen, under eller etter en slik nasjonal satsing (også for skoler som ikke har fått veiledning fra UH-sektoren). I den forbindelse planlegger jeg å observere klassen i hverdagen, og i tillegg intervju (eller ha vanlige, spontane, ikke-planlagte samtaler med) elever og lærere. Jeg ønsker også å intervju skolens rektor. Jeg har dessuten spesielt opptatt av *norskfaget* (jeg er norsklærer selv) og *endring*; hvordan får vi til gode endringer i skolen?

Opplysningene behandles konfidensielt. Jeg har taushetsplikt, og har ikke lov å fortelle videre, heller ikke til de andre deltakerne i prosjektet, hva enkeltpersoner har sagt, verken det som kommer frem når jeg intervjuer én, eller når jeg intervjuer grupper.

Jeg kommer til å spørre deg hva du kan fortelle meg om det å være i den situasjonen du er i, på skolen. Jeg håper intervjuet kan gå som en naturlig samtale, men jeg har laget noen spørsmål jeg kan stille, dersom ikke samtalen flyter naturlig av seg selv, en såkalt *intervjuguide*. Det jeg er på jakt etter, er å forsøke å få et innblikk i den hverdagen som du befinner deg i. Din opplevelse, dine tanker og erfaringer, det er hovedpoenget.

Jeg kommer også til å notere meg noe bakgrunnsinformasjon, som f.eks. alder, klassetrinn, kjønn, nasjonalitet, morsmål, ev. hobbyer. Selv om du sier ja til å bli intervjuet, kan du reservere deg mot spørsmålene – f.eks. hvis noen ikke ønsker å si hvor gamle de er, så setter jeg bare "ikke oppgitt" på alder. Og selv om du sier ja til å bli intervjuet, så står deg fritt å trekke deg fra intervjuet akkurat når du vil. Du vil bli anonymisert. Det vil ikke være mulig for noen utenforstående å gjenkjenne noen av de som intervjues i det publiserte materialet.

Lydopptak: det enkleste for meg er at jeg kan ta lydopptak av intervjuet/samtalen, fordi jeg da kan konsentrere meg om samtalen i stedet for å ta notater. Derfor ber jeg om tillatelse til

---

<sup>501</sup> Nøyaktig problemstilling var da slik: *Hvilke opplevelser og erfaringer har eleven og de andre involverte (lærer og rektor) med arbeidsformene som ungdomstrinnssatsinga (SKU/UiU) introduserer?*

det. Det er bare jeg, og en eventuell sekretær, som skal høre på lydopptaket. Lydopptaket skrives ned. Når jeg er sikker på at jeg ikke trenger å dobbeltsjekke noe i lydfilen, blir den slettet. Det skjer senest 2 år etter at intervjuene er avholdt. Men dersom du synes du har sagt noe på opptaket som du ikke er komfortabel med, så kan du kreve at jeg sletter deler av, eller hele, opptaket med én gang.

Jeg planlegger å følge klassen i om lag ett år, og kommer til å besøke klassen og observere 2 - 10 ganger i løpet av dette året, 1-3 dager pr besøk. Jeg planlegger å intervju noen i forbindelse med hvert besøk, men ikke alle. Noen vil kanskje bare bli bedt om å delta én gang i et slikt intervju, mens andre kan komme til å få flere forespørsler. De som blir intervjuet vil få fiktive navn i min rapport. Men jeg trenger å oppbevare en navneliste, som bare jeg har tilgang til, som forteller meg hvem de fiktive personene er i virkeligheten, en viss periode. Seinest to år etter det første intervjuet vil denne navnelisten makuleres, og det vil da ikke finnes noe i materialet som kan identifisere den enkelte i dette prosjektet.

Mål med forskningsprosjektet: Som tidligere nevnt ønsker jeg å belyse skolesituasjonen slik deltakerne oppfatter den, på ungdomstrinnet. For å få det til, trenger jeg både å få være sammen med, og observere, klassen og jeg ber om tillatelse til intervju.

Det materialet jeg samler inn, vil bli presentert og drøftet i min doktorgradsavhandling, men underveis kan noe bli lagt fram på konferanser, seminarer o.l. Prosjektet avsluttes helt seinest i 2018.

Undersøkelsen er meldt inn til *Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS*.

**På forhånd takk for hjelpen! Uten at du bidrar, får vi ikke ny kunnskap!**

Dersom du har noen spørsmål, ta gjerne kontakt på mailadressen under.

Med vennlig hilsen

Marit Krogtoft,  
stipendiat ved Universitetet i Nordland  
Mailadresse: marit.krogtoft@nord.no

**Samtykke**

**Sett kryss:**

*Ja, jeg samtykker i å delta i intervju som beskrevet over, med lydopptak.*

Sted og dato: \_\_\_\_\_

**For lærere/rektor:**

Underskrift : \_\_\_\_\_

## Vedlegg 7 Lærer Ruths fortelling om sykkelturn

Fortellinga er redigert forsiktig; et par diskursmarkører fra det muntlige språket (*liksom, sånn*) er fjernet, likeså halve setninger. Dessuten er navn og beskrivelser av terrenget endret for å ta vare på anonymiteten.

### «Sykkeltur til landsbygda», fortalt av lærer Ruth

Vi var i høst på sykkelturn med dette trinnet og noen andre elever. Og da var jeg ute med en sykkeltrupp som skulle sykle over haugen der og ned igjen på den andre siden, til Stordalen. Der ligger Stordalsvannet som er byens drikkevann. Og så ligger det mange sånne kulturminner som er verd å stoppe ved på en sykkelturn. Noen kirkeruiner og noen bosetninger og sånn. Og når man kommer over haugen der, som er på samme breddegrad så å si, der er det jo et bondegårdssamfunn, det er jo en bygd. Der er det en vei og så er det bondegårder. Og så er det det svære vannet. Du ser jo noen hus i det fjerne altså, men å komme dit, det oppleves for mange som å komme på landet da, enda det tar liksom 20 minutter å sykle dit over haugen der. Og så syklet vi rundt, 8-10 elever og meg, vi syklet rundt og stoppet ved forskjellige kulturminnesteder, som er artig å fortelle om, som de og syntes: 'Wow er det vannet, kommer det herfra', 'wow' liksom, 'er dette vannet i springen min?' 'Ja, det er det.' 'Åh, jeg visste ikke at det var så mye og visste ikke at det kom herfra' og sånn. Og så hadde vi syklet et stykke innover og stoppet ved en bondegård for å puste og så sa jeg: 'Det bor jo barn her inne, selvfølgelig. Her inne på den gården her, så bor det jo barn, som dere. Hvor tror dere de går på skole?' Og da tenkte jeg 'for nå skal dere skjønne at nå er vi like unna den og den skolen', for de ligger oppover... du kan nesten se dem da, det er to skoler som nesten ligger i den andre enden av vannet. Så jeg tenkte at kanskje kjenner de én som går der, og én som går der, og sånn. Og så var det en godgutt, altså, som var flink og smart og alt, som tenkte seg lenge om, og så svarte han, helt uten ironi, han trodde det virkelig: 'De går kanskje ikke på skole, de.' Jeg tenkte: 'Ja, det tror du faktisk, altså, du er 15 år og dette streifer deg, at et kvarters sykkelturn unna skolen din så bor det noen som er så langt unna samfunnet at de ikke går på skole en gang.' De er helt bortreist da, føler jeg. [...] ganske ofte får jeg sånne opplevelser hvor jeg er overrasket av... man må jo le, men jeg blir minnet på at det er ikke bare å komme her og komme her [...], meg som er akademiker fra... med et godt liv selv og veldig tilknytning til dette samfunnet, da. [...] Så gikk han [samme gutten] ut i kornåkeren og samlet kornaks for å ta med hjem og lage grøt av. 'Jeg skal bare teste om jeg får grøt hvis jeg koker dette.'

(Lærer Ruth i intervju)



## Vedlegg 8 «To diskurser»

<p>Harmoni: I skolediskursen ser det ut til å være enighet om at motivasjon og mestring henger sammen. Hvis elevene lykkes – mestrer – opprettholdes motivasjonen. Da fullfører de skolen. Det ser også ut til å være enighet om at elevene må/bør være aktive i sin egen læring.</p>	
<p>Disharmoni: Det kan se ut som at deler av [Stortingsmelding 22] foretrekker at ungdomsskolen satser på de tre grunnleggende ferdighetene <i>lese, skrive, regne</i>, mens andre deler av teksten legger til grunn at undervisninga må bli mer <i>praktisk og variert</i>. Ingen steder smeltes dette sammen slik at man arbeider med f.eks. lesing gjennom praktiske arbeidsformer.</p>	
<b>Diskurs A</b>	<b>Diskurs B</b>
<p>Praktiske arbeidsformer innebærer fysisk aktivitet. Praktiske arbeidsformer er lærerike, for alle elever. Praktiske arbeidsformer er motiverende. Praktiske arbeidsformer kan brukes for at elevene skal lære viktige fagemner.</p>	<p>Praktiske arbeidsformer kan, men må ikke, innebære fysisk aktivitet. Praktiske arbeidsformer er viktig for de "teorisvake" elevene, de som er "praktisk anlagt". Praktiske arbeidsformer er tidkrevende. Praktiske arbeidsformer kan ta tid fra lesing, skriving, regning og andre viktige fagemner.</p>

### Diskursene slik de kommer til uttrykk i materialet

	Diskurs A	Diskurs B
Stortingsmelding 22	Stortingsmelding 22: <i>praktisk opplæring kan forstås som aktiviteter der elevene får være fysisk aktive, som i rollespill eller eksperimenter</i>	Stortingsmelding 22: <i>praktisk opplæring kan også være andre former for arbeidsmåter der elevene får være aktive, uten at det nødvendigvis involverer fysisk aktivitet, som prosjektarbeid eller gruppearbeid.</i>
Informanter	En informant om statistikkoppgave der de intervjuet folk: <i>Jeg synes [praktiske arbeidsformer] er bra, fordi det blir fort kjedelig. Ikke sant, sitte i seks timer dagen og skrive i en bok.</i>	En av informantene er: <i>... kjempeglad for at disse valgfagene kom inn igjen, sånn at de som er mer praktisk anlagt kan få utfolde seg og vise seg fram, og at de da kan føle at de opplever mestring i skolen.</i>
		Informant om valgfag[...]: <i>de som ikke profiterer på teoribiten, som profiterer på praktisk organisert undervisning, får en arena der de ikke opplever nok et nederlag, men der de kan oppleve mestring.</i>
Opinion	Det ser ikke ut til at de <i>praktiske arbeidsformene</i> står på dagsorden i skolediskursen (bortsett fra rundt 2010-2011, da det kom en del høringsuttalelser i tilknytning til ungdomstrinnsmeldinga), det snakkes mer om grunnleggende ferdigheter (lesing, skriving, regning), klasseledelse, og norsk skår i internasjonale undersøkelser som f.eks. PISA. Det er derfor vanskelig å finne ut om opinionsdannerne mener at praktiske arbeidsformer er bra eller tidheft, om alle nyter godt av det eller først og fremst de teorisvake, osv. Men det faktum at det ikke diskuteres, viser kanskje at det er andre tema som oppleves som viktigere: Nordahl er opptatt av at lærerne må undervise "evidensbasert" og at de ikke bør	

	<p>ha metodefrihet, og skapte noe oppstyr da han mente at norsk skole satser for mye på ting som ikke virker, som f.eks. mindre klasser. Men om vi går tilbake til tiden før ungdomstrinnsmeldinga, så kan det se ut til at viktige skoledebattanter var åpne for at praktiske arbeidsformer kunne brukes. Det er kanskje derfor interessant at denne innfallsvinkelen nå er underkommunisert? Eller; hvordan skal man tolke tause/blinde/usynlige elementer i en diskurs? Hvordan tolke det som ikke blir tematisert? Under siteres tre forskere som uttrykker en forsiktig tro på at praktiske arbeidsformer kan brukes i skolen: Nordahl <i>tror ikke det vil gå ut over kunnskapsnivået</i>, Haug sier at (praktiske?) arbeidsformer som brukes for skoletrøtte elever med fordel kunne brukes i den vanlige undervisningen, mens jeg tolker Vibes utsagn som et <i>kanskje</i> til de praktiske arbeidsformene, samtidig som han understreker at målet er lesing, skrivning og regning. Jeg tror at Haug kan høre hjemme i diskurs A, mens Nordahl og Vibe kanskje hører med hjemme i diskurs B? I dag, 5-6 år seinere, ser det ikke ut til at disse er engasjert i noen debatt knyttet til "praktiske arbeidsmetoder" i skolen. Jeg tar dessuten med et sitat fra Bamfords rapport om de praktiske-estetiske fagene i skolen, fordi "praktiske arbeidsformer" er sentralt i disse fagene.</p>	
	<b>Diskurs A</b>	<b>Diskurs B</b>
	<p><i>Vi ser for eksempel en del ungdomsskoler som har en liten filial for skoletrøtte elever, som der får en mer variert skoledag. De arbeidsformene som brukes i disse filialene, kunne man med fordel også ta i bruk i den vanlige undervisningen.</i> (Haug, professor Høgskolen i Volda, Aftenposten 2010)<sup>502</sup></p>	<p><i>[...] ungdomstrinnet [mottar] elever fra barneskolen med [...] kunnskapshull. Det kan godt være at mange elever ville ha nytte av å lære disse basis-ferdighetene ved hjelp av mer praktisk rettet og variert pedagogikk på ungdomstrinnet. Målet må uansett ligge fast: Alle elever har krav på en opplæring som setter dem i stand til å lese og uttrykke seg skriftlig på norsk og engelsk og til å bruke de fire regneartene.</i> (Nils Vibe, forsker NifuStep, Aftenposten 2010)<sup>503</sup></p>
	<p><i>Elevene klaget over at de kjeder seg og har mistet troen på skolen. De klaget over mangelen på praktiske og kreative fag, og de ønsket seg flere praktiske fag og flere kreative måter å lære på. Ofte er det smarte, ambisiøse og kreative elever som faller fra. Elevene som dropper ut er selvstendige, gode på problemløsning og praktisk anlagt. Elevene foreslo at kunst, kultur og kreativitet kunne brukes på en god måte for å gjøre skolen mer interessant. Det var en utbredt oppfatning at de estetiske fagene (og læreplanene generelt) var blitt for teoretisk. (s. 13 i Kunst- og kulturoplæringen i Norge 2010-2011, Sammendrag på norsk av kartleggingen «Arts</i></p>	<p><i>Undervisningen må bli mer relevant for elevene, eller så må vi gi dem større muligheter til å gjøre noe praktisk. Jeg tror ikke det vil gå ut over kunnskapsnivået, for det kan øke motivasjonen til å jobbe med skolen.</i> (Thomas Nordahl, professor Høgskolen i Hedmark, Aftenposten 2010)<sup>504</sup></p>

<sup>502</sup> Aftenposten 2010 viser til Moe og Tessem, «Derfor lykkes ikke ungdomsskolen», Aftenposten, 29. mars 2010.

<sup>503</sup> Ibid.

<sup>504</sup> Ibid.

	and cultural education in Norway» av professor Bamford, utgitt av Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.)	
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

### Hvorfor bruke praktiske arbeidsformer?

Hvorfor?	Diskurs A	Diskurs B
Informantene	...trekker fram at praktiske arbeidsformer gir <b>variasjon</b> . (kjedelig å sitte i seks timer dagen og skrive i en bok)	... sier at praktiske arbeidsformer er bra, de dekker et behov for tilpassa opplæring for de <b>teorisvake</b> . De kan oppleve <b>mestring</b> .
Strategi-dokumentet	...arbeidsmåtene på ungdomstrinnet må bli mer praktiske og varierte. Samtidig er det viktig at undervisningen oppleves både relevant og utfordrende. Dette vil kunne være et viktig bidrag for å <b>øke motivasjonen og innsatsen</b> til elevene. <sup>505</sup>  "Motivasjon og mestring for bedre læring gjennom mer praktisk og variert undervisning". <sup>506</sup>	Noe om lesing osv?
Ungdoms-trinnsmeldinga	Motivasjon?	Noe om lesing osv?
Opinions-dannerne	Bamford: Elevene kjeder seg, og har mistet troen på skolen. De kreative arbeidsformene og praktiske fag kan hindre at smarte, ambisiøse og kreative elever faller fra.	Nordahl: for det kan øke motivasjonen til å jobbe med skolen
		Vibe: det kan godt være at mange elever ville ha nytte av slike arbeidsformer.

<sup>505</sup> Kunnskapsdepartementet. «Strategi for ungdomstrinnet», 3.

<sup>506</sup> Ibid., 5.





## Vedlegg 9 Tabell *praktisk* fra ungdomstrinnsmeldinga

### Praktiske (og varierte) arbeidsformer, slik de omtales i ungdomstrinnsmeldinga

Før: (1960-tallet), todeling av det praktiske og det teoretiske; én type lærestoff som skal pugges eller innøves for å gi kunnskaper og intellektuelle ferdigheter, og en annen type lærestoff som skal gi opplevelser og avspenning.

I dag: i alle fag skal opplæringa bestå av både praktiske og teoretiske element

<i>Hva er det?</i>	<i>Eksempler</i>	<i>For hvem?</i>	<i>Hvorfor?</i>	<i>Hvordan?</i> (forutsetninger for å lykkes)
aktiviteter der elevene får være fysisk aktive	rollespill eksperimenter	utmotiverte elever	utjevne sosiale forskjeller	lærer må ha trygghet og kompetanse
arbeidsmåter der elevene får være aktive, (ikke-fysisk)	prosjektarbeid gruppearbeid	alle	bedre læring	lærer må ha bevissthet om bruk
virkelighetsnær opplæring	å utføre eksperimenter heller enn å lese om dem, å bygge en modell framfor å skrive om den.	de som har best utbytte av slik opplæring	unisont ønske fra hele landet	lærer må ha god kompetanse i bruk av metoden
		urolige elever	elever sier de foretrekker praktiske arbeidsformer	aktiviteten knyttes mot mål i opplæringen
		de som ikke er fortrolige med abstraksjoner	læringsglede	elevmedvirkning
			være forberedt på livet etter skolen	god relasjon mellom elev og lærer
			øke motivasjonen	lærer må være tydelig og sterk og gi gode tilbakemeldinger
			øke lærelyst skape nysgjerrighet	god klasseledelse Lærer skal ikke gi fra seg styringen av timen
			møte krav om tilpassa opplæring	aktiviteten må ha klar kobling til kompetansemål
			møte krav om variasjon	
			norsk skole er knyttet til ensidige arbeidsmåter	

NB! I ungdomstrinnsmeldinga står dessuten at det finnes lite forskning om hvilken effekt det har på motivasjon og læringsutbytte at en arbeidsform kan betegnes som praktisk (s 15), men dette passer ikke inn i tabellen.



## Vedlegg 10 Transkribert intervju med Håkon

Transkribert intervju med Håkon, 15 år. **Intervjuerens spørsmål gjengis med fet skrift.**

Håkons replikker gjengis med normal skrift. *[Uklart fra lydopptaket] eller [redigert tekst] gjengis i kursiv.*

Først kort innledende informasjon om prosjektet, se intervjuguide.

1. **Hvis det er noe du har lyst å si før jeg spør om noe som helst så er det...**
2. Nei jeg har ikke så veldig mye jeg skal si. Skolen er grei sånn den er, synes jeg. Jeg er veldig liksom... liker å gå her. Det er sånn... Lærerne har vært sånn flinke, det er veldig, veldig lite mobbing, det er... jeg tror ikke det har vært noen sånne mobbesituasjoner her på lenge. Og alle er greie, egentlig. Så ting er tipp topp.
3. **Akkurat. For det er egentlig... det var det første spørsmålet her, det er «hvordan er det å være elev i dette klasserommet?».**
4. Ja, ikke sant. Ja, det er veldig bra. Det er sånn... så klart, du har... Alle klassene har jo noen som er litt sånn useriøse, men det går fint, stort sett. Det blir kanskje av og til litt sånn trøblete hvis det er noen som faktisk prøver å følge med sånn i timene og så er det andre som bare sitter der og koddet rundt. Da kan det hende at det blir litt sånn plagsomt. Men ellers så er det veldig sånn... vi har et veldig bra klassemiljø og alle er venner og alt sånn. Man får inntrykk av at hele klassen liker klassen de er i.
5. **Dere er en ganske liten klasse også.**
6. Ja vi har atten stykk på maks, tror jeg. Og så er det jo noen som er borte og reiser fordi de tar tidlig sommerferie eller noe sånn der. Så da blir det enda mindre. Men det er nå greit da, synes jeg. Da slipper du å ha sånn skikkelig mange rundt deg, sånn førti stykker du skal forholde deg til.
7. **Synes du klassen er passe stor eller skulle du egentlig ønske at dere var litt flere.**
8. Nei den er passe stor, synes jeg. Det er liksom det jeg har vært vant til fra starten av barneskolen til nå, så..
9. **Har du alltid gått i små klasser?**
10. Ja vi har alltid hatt... alltid vært i klasser på rundt tjue stykker.
11. **Så heldig du har vært.**
12. Ja.
13. **Myndighetene er opptatte av at ungdom skal fullføre videregående skole og at de selvfølgelig skal trives på skolen og lære og ha det bra og sånn. Jeg har drevet og lest en del av de dokumentene som de har skrevet, og de skriver veldig mye om hvordan de tror at det vil være bra at ungdomsskolen var. Men det er veldig få som har spurt elevene hva en god ungdomsskole er, hvordan politikerne, eller de som bestemmer, kan bestemme, for å lage en god ungdomsskole – har du tenkt på det?**
14. Om hvordan en god ungdomsskole ville vært?
15. Ja.
16. Nei, en god ungdomsskole det er vel... da går du jo sånn over... Du har barneskolen, ikke sant, der du har ute- og lekeområder. Så har du her på ungdomsskolen der du har fotballbaner, men du har ikke sånn sving... nei sånn... husker og alt sånne greier. Så det er... vi blir jo mer og mer voksen, så jeg tror ikke... Først av alt, vi trenger vel mindre og mindre av de lekene, ikke sant, som man finner på barneskolen og sånn. Og så blir det bare mindre og mindre helt til... opp til videregående. Du ser jo... først så begynner vi jo med blyant og viskelær sånn nede i... på barneskolen, og så avslutter vi oppe på videregående med pc'er og alt sånt. Så vi har jo sånn utviklet oss, kan du si. Og så har vi

jo sånne prosjekter på ungdomsskolen nå, der åttende trinn har fått nettbrett og de skal ha ut... så de har fått... blir sånn den første generasjonen som prøver det.

17. **Dere har ikke fått det?**
18. Nei. Det er null-enerne da, som styrer det. Så det er nå bra.
19. **Hva tror du om det, om nettbrett?**
20. Jeg tror faktisk det blir veldig, veldig mye bedre. Fordi du kan jo finne alt på nettet, ikke sant. Da slipper du å gå rundt og bære på en tung, tung sekk med... full av bøker og sånn. Og så blir det... ting blir jo mer og mer teknologisk, uansett. Alt kommer til å bli teknologisk etter hvert. Så det synes jeg egentlig er bare bra.
21. **Synes du det er viktig at man øver på det på skolen, siden samfunnet blir mer teknologisk?**
22. Ja. Det som vi... sånn ungdommer nå, vi er jo vant til det, vi har jo vokst opp med det, så det kan vi, alt sånn. Så det er ikke noe nytt for oss, et nettbrett ikke sant, det er... Et nettbrett... nesten alle ungdommer kan se at «oi, et nettbrett, da går jeg inn her og her og her for å komme dit». Så alle... nesten alle ungdommene kan bruke et. Så jeg tror det har vært en sånn stor suksess. Men de er veldig dyre, hvert sånn nettbrett, det er det eneste problemet.
23. **Men tror du skolen kan lære ungdommene å bruke nettbrett? Altså, kan lærerne mye mer om nettbrett enn du kan?**
24. Nei, jeg tror ikke de kan mer om nettbrett enn vi kan, jeg tror de kan sånn ca. det samme. Men lærerne de kan... de bruker... de kommer til å bli nødt til å bruke nettbrettet som en sånn læremåte.
25. **Og det gjør de ikke nå?**
26. Nei. Vi bruker det bare for underholdning, stort sett alle. Og lærerne blir da nødt til å bruke det som skolebøkene, de vi har nå, og da blir det jo lettere for dem å... de har jo sånn... Eller jeg vet ikke om det blir lettere for dem, men... eller kanskje, kanskje ikke, men de slipper i hvert fall å ha sånn... bøkene og alt det der...
27. **Så det skolen eventuelt kunne ha lært deg da, det er å bruke nettbrett...**
28. Bruke nettbrettet, ja til undervisning, lære deg å få... finne kunnskap, lære deg å få kunnskap ut av nettbrett og internett.
29. **Har du noen gang tenkt over hvordan du lærer best?**
30. Nei, ja... litt faktisk. Og jeg tror jeg lærer best av å... jeg følger ganske godt med i timene da, så jeg slipper å øve veldig mye hjemme. Men når jeg øver hjemme så leser jeg gjennom pensumet opp til en eller to ganger, og så svarer jeg på spørsmålene fra kapitlet, og da er jeg stort sett set [*som i «all set»?*] til prøven.
31. **Da forstår jeg det sånn at du tenker at du lærer mye når du lytter?**
32. Ja, det gjør jeg.
33. **Og så leser du og løser oppgaver.**
34. Mm.
35. **Hvis jeg sier 'praktiske arbeidsformer', hva tenker du da?**
36. Da tenker jeg med en gang matematikk, fordi det var noe sånn... en sånn type på barneskolen jeg hadde, helt fra første klasse så hadde vi sånn praktisk mattedag der vi tok og laget vinkler av bambus og sånn. Men det blir vel fort... praktiske læreformer, var det det?
37. **Ja, arbeidsformer og læreformer, det er det samme, ja.**
38. Jeg synes det er bra, fordi det blir fort kjedelig. Ikke sant, sitte i seks timer dagen og skrive i en bok. Altså, jeg synes det er bra de har noe sånn variasjon og tar oss med ut i... ut sånn i lokalmiljøet og lærer oss ting. Det er sånn i mat og helse, vi kan stikke ned på en

restaurant og se hvordan de gjør det og sånn. Det er sånne ting som er bra, synes jeg. Veldig bra.

**39. Hvorfor er det bra?**

**40.** Fordi da ser du liksom... hvis du har tenkt deg å bli kokk, så kan du se liksom hva du... du kan spørre når du er der nede hva du trenger for å bli kokk da, hva du er nødt å utdanne deg som og ta utdanning for, og så er det også... du... det kan hende du lærer deg triks og sånne knep når du skal lage mat selv, der nede. Og så er det jo variasjon fra det vanlige. Og det er... ikke sant, det vanlige, som å sitte og skrive i en bok, det er jo ikke så... Jeg er ganske sikker på at det er mange som synes at det ikke er så veldig artig. Så da blir det fort spennende å dra ut og se hvordan det er, sånn i arbeidslivet. Og så er det jo det at vi får en sånn erfaring fra arbeidslivet da, hvis vi går ned der og ser hvordan de gjør det og sånn.

**41. Du har nevnt et eksempel fra barneskolen med de der bamb... matematikken. Har du noen sånne eksempler fra ungdomsskolen også, sånn praktiske arbeidsformer?**

**42.** Ja, helt klart. Vi har... vi hadde nylig en sånn statistikkoppgave i matte der vi kunne velge tema selv, og da var det noen som dro ned i byen og spurte folk om... de spurte om hva slags bil de hadde og hva slags klestyper de likte best. Og så var det noen som gikk og spurte hva slags telefoner folk hadde og så var det spørsmål om konfirmasjonspenger og da.

**43. Hva gjorde du?**

**44.** Jeg tok de der konfirmasjonspengene.

**45. Gikk dere ut i byen og bare spurte tilfeldige...**

**46.** Ikke i byen, da hadde vi sånn... trinnene her, vi gikk og spurte klassene om hva de skulle bruke konfirmasjonspengene på. Og så laget vi sånn statistikk av det.

**47. Hva fant dere ut?**

**48.** Å nei, det ble mest sparing. Og så var det... jeg tror det var en tredjedel ca. som skulle spare til moped eller noe sånt, til et fremkomstmiddel. Og så var det andre skulle kjøpe seg telefoner. Og så var det sparing som var mest populært.

**49. Var du overrasket eller visste du på en måte at det kom til å bli svarene?**

**50.** Nei, jeg tenkte jo egentlig litt at det var sånn det kom til å bli. Men så klart det ble flere... det var litt sånn artig å høre hva folk skulle bruke det på. Noen skulle bruke det på trommesett, ikke sant, og andre skulle kjøpe seg en sykkel eller noe sånt. Så det var masse... det var artig å se hva forskjellige folk skulle bruke det til.

**51. Hva vil du si at du lærte av den oppgaven?**

**52.** Vi lærte jo hvordan man jobber med statistikk, hvordan lage diagrammer, sektordiagrammer, tabeller og alt sånn der. Så lærer vi sånn måter vi er nødt til å jobbe på for å... læremåter eller sånn måter vi er nødt til å jobbe for... med... måter... ting vi er nødt til å gjøre for å få gjort en grei undersøkelse. Du er nødt til å ha sånn svarsjema og gode spørsmål og sånn. Lette spørsmål å lese sånn at ikke folk blir forvirret og sånn.

**53. Øvde dere på noen først eller bare gikk dere rett...**

**54.** Nei vi skrev... gikk på datarommet vi har der og så skrev vi ut masse, masse sånne eksemplarer av sånn... spørreundersøkelser av hva folk skulle bruke penger på og hvem de fikk mest av og sånn. Og så bare gikk vi og delte ut i vandrehallen, så svarte de på det, så tok vi det inn, og så delte vi sånn inn da, jeg tror det var tredelt den der undersøkelsen. Én av hvem de fikk penger av, andre hvor mye de brukte... hva de skulle gjøre med pengene, og den tredje hvor mye de fikk, tror jeg. Og det er litt sånn personlig. Det var anonymt altså. Og så... de fikk jo da... vi var tre på den gruppa, så delte vi da inn, sånn en av oppgavene til hver, og så jobbet vi ut fra det og laget diagrammer og tabeller og sånt.

55. **Leverte dere det bare inn til læreren eller la dere det fram i klassen?**
56. Nei vi hadde sånn presentasjoner, vi sa hva vi hadde gjort og tok med sånn variasjonsbredde og gjennomsnitt, median og alt det der.
57. **Kommer du til å huske det da, tror du?**
58. Nei, ikke egentlig. Men det er jo litt sånn som... jeg kommer kanskje ikke til å huske akkurat hvordan denne her undersøkelsen, hva svarene og sånn ble, men jeg kommer til å huske sånn hva vi gjorde for å få... komme fram til.. hva vi gjorde for å få greie spørsmål og sånn for å få sånn tall og sånn, for å få fakta.
59. **Og hva gjennomsnitt og median og sånt er, kommer du til å huske det? Eller det visste du kanskje fra før?**
60. Nei, jeg visste det ikke. Men jeg kommer ikke til å huske det, fordi det var litt sånn trøblete når vi gjorde det. Vi spurte sånn... hvis du tar hvor mye penger du fikk så var det... det er ganske personlig, ikke sant, så vi hadde ikke nøyaktige tall og vi... alt er da anonymt, så vi hadde sånn fra null til ti tusen og så skrev vi hvor mange som fikk det, så det var litt sånn vanskelig å finne sånn gjennomsnitt.
61. **Du har lært en masse om forskningsetikk også samtidig.**
62. Mm.
63. **Du går i niende, da er du... hvor gammel er du da?**
64. Jeg er femten, ble femten i år.
65. **Du går i niende, og så må jeg skrive du er gutt. Og du har norsk som morsmål.**
66. Ja.
67. **Har du noen hobbyer?**
68. Ja, jeg spiller masse, masse [en bestemt idrett<sup>507</sup>].
69. **Har du noe yndlingsfag?**
70. Ja, jeg er veldig glad i naturfag og matematikk og engelsk muntlig, det er yndlingsfagene mine. Engelsk fordi jeg snakker jo veldig mye sånn engelsk når jeg er på nettet og sånn, det er jo hovedspråket, så da må man nesten kunne engelsk for å være på nettet. Og alt sånn når vi ser på... hvis vi er på det nettbrettet så... nesten all underholdning er på engelsk. Så hvis du går inn på youtube og så ser du video der, så er jo den... det er jo nitti prosent sjanse for at den er engelsk. Så da må du kunne engelsk. Og det synes jeg er artig og å kunne, fordi jeg får det såpass godt til.
71. **Og da lytter du til engelsk, men du snakker ikke engelsk på nettet?**
72. Nei.
73. **Så hvis du er så [uklart] skriver du engelsk, hvis du er i kontakt med noen?**
74. Ja. Det kan jo hende jeg er på sånn sosiale medier der jeg kan snakke med folk, og da snakker vi engelsk. Sånn Skype og [uklart] og alt mulig.
75. **Har du tenkt noe på hva du skal bli når du blir stor?**
76. Nei, det er litt sånn på vent. Men jeg tror det er... jeg skal bli... enten skal jeg studere juss og bli advokat, eller så skal jeg bli en eller annen form for [yrke2] eller [yrke3]<sup>508</sup>. Det er disse tre yrkene som har fanget interessen.
77. **Hva er det med de yrkene som gjør at du har lyst å bli det?**
78. Nei... advokat fordi jeg synes det er sånn... synes det er interessant. Vi har hatt om det i samfunnsfag, vi hadde en sånn leke-rettsak her der vi fant et sånn... det var en eller annen forbrytelse som var blitt begått. Alt var sånn funnet opp, da. Og så var det noen som skulle få straff, da. Og så lot vi som om vi var i retten da, med dommer og advokat

<sup>507</sup> Idretten eleven utøver er sensurert for å ta vare på elevens anonymitet.

<sup>508</sup> De to andre yrkene er sensurert for å beskytte elevens identitet. Denne informasjonen er ikke vesentlig for diskusjonen i avhandlingen, så jeg anser ikke dette som en anonymisering som forringer analysen eller tolkninga.

og aktor og hele pakka. Og så... det syntes jeg var veldig artig, da. Og så... pluss at jeg er veldig sånn interessert til å klare meg i samfunnet her, har veldig lyst til å... eller veldig lyst... jeg har hatt lyst til å være rik på en måte, fordi... ja, alle har lyst til det da. Men jeg har lyst til å jobbe som [sic] et velbetalt yrke, kan du si.

79. **Så det du tenker på her er også at det er mulig å få seg jobb og at det er godt betalt.**
80. Ja.
81. **At det er yrker som vi har behov for.**
82. Ja, og at det virker interessant.
83. **Så artig at dere hadde... det betyr at dere har hatt en eller annen form for rollespill da, i samfunnsfag?**
84. Ja, det var på en måte sånn.
85. **Og det er i samfunnsfag dere har hatt rollespillet.**
86. Ja.
87. **For det er jo også sånn... et eksempel på en sånn type praktisk arbeidsform [uklart] som... Så du har jo egentlig nevnt to eksempler fra ungdomsskolen. Men også ett fra barneskolen, og det er... ja. Du virker jo ikke som du er spesielt skolelei, sjøl om det er mange som sier at dette her er det verste skoleåret.**
88. Ja det er mange som sier at... sånn at de ikke orker og sånn, og at de ikke vil jobbe på skolen. Men det er bare ikke sånn med meg. Jeg bare... jeg tenker ikke gjennom hva jeg gjør om... når jeg jobber eller får en oppgave så tenker jeg ikke i gjennom om jeg har lyst til å gjøre det, jeg bare gjør det, og så blir jeg ferdig med det. Og så går jeg og gjør noe annet etter det.
89. **Men hvis du tenker på... du kjenner jo sikkert noen som er lei, kunne skolen, tror du, ha gjort noe for at de elevene skulle være mindre lei, være mer interessert?**
90. Oh... ja, det er jo sånn... men det blir litt sånn... det blir veldig vanskelig for skolen da, fordi alle har jo sånn forskjellige interesser. De kunne ha tatt og bedt på noe de er interesserte i, de som er blitt lei. Men det vi... ikke sant, vi er jo [antal]<sup>509</sup> elever her, hvis vi skulle funnet på [antal] forskjellige ting, så blir det veldig mye. Og ellers så tror jeg egentlig ikke at det er noe sånn spesielt skolen kan gjøre for dem. Jeg tror grunnen til at jeg klarer meg såpass bra og at jeg ikke er skolelei, er fordi faren min, han er veldig sånn at han pisker meg, «du skal gjøre det bra på skolen» og sånn. Og så hjelper han meg veldig òg, da. Og jeg tror kanskje det hadde vært litt annerledes med de som er blitt lei, at de ikke har hatt så veldig engasjerte foreldre, kanskje.
91. **Og det er klart, det er det vanskelig for skolen å gjøre noe med.**
92. Ja, ikke sant. Det blir fort vanskelig.
93. **Hvis du kommer over et eller annet problem i for eksempel matematikk eller naturfag som er veldig vanskelig, som... du kjenner at du ikke forstår det.**
94. At jeg ikke får til å finne svaret.
95. **Ja. Hvordan gjør du det da, hva gjør du da?**
96. Jeg har jo venner som er gode i matematikk også, og vi... Først så prøver jeg på det alene da. Hvis jeg ikke får det til, så setter vi oss i lag og så prøver vi å finne ut av det. Og hvis det ikke går, så blir jeg nødt til å spørre enten lærer eller mamma og pappa.
97. **Ok, sånn at du tar kontakt med andre. Og det henger jo litt kanskje sammen med det du sa om at du lærer når du lytter, sånn at du lærer også når du snakker med andre eller diskutere med andre.**
98. Mm. Så jeg synes det virker veldig bra.

---

<sup>509</sup> Eleven sier det nøyaktige antallet elever her, men opplysningen er sensurert av hensyn til anonymiseringen.

99. **Hvis du skal huske masse til en prøve, har du noen triks da?**
100. Til en prøve... nei det er ikke annet enn at det jeg sa tidligere, at jeg leser gjennom... Jeg følger med i timene og så leser jeg gjennom kapitlene, pensumet, og så svarer jeg på oppgaver. Det er sånn... jeg husker ting veldig godt når jeg leser det, så det er kanskje også en fordel.
101. **Altså du husker godt.**
102. Ja.
103. **Du har god hukommelse.**
104. Mm.
105. **Har du bestandig hatt det?**
106. Ja, stort sett.
107. **Jeg har lest noen artikler som sier at fysisk aktivitet har stor betydning for hukommelse og læring. Og når du sier at du spiller [idrett]...**
108. Ja jeg spiller masse [idrett], og nå driver jeg masse styrke øg.
109. **For da bruker du kroppen på en måte som...**
110. Ja, jeg bruker kroppen veldig mye sånn daglig.
111. **Tror du det er noe i det, at fysisk aktivitet øker liksom sjansen for å huske ting og...**
112. Nå vil jeg si både ja og nei, fordi vi har noen her på skolen som er veldig fysisk aktive, og som ikke husker så veldig bra. Og så har vi noen som ikke er det og som husker veldig bra, så det er omvendt, ikke sant. Så det blir vanskelig å si ja eller nei, synes jeg.
113. **Er det noe du synes jeg burde ha spurt om?**
114. Nei, jeg tror du har fått dekket det meste. Det var gode spørsmål og de var lette å svare på.
115. **Ok. Du hadde jo tenkt over dette her på forhånd, det er kanskje litt lettere da.**
116. Litt kanskje.
117. **Har du noen søsken?**
118. Jeg har en bror som går i åttende.
119. **De har brett.**
120. Ja ikke sant, han [uklart] de der nettbrettene, så jeg kommer drassende på en skikkelig tung sekk, så kommer han med en sånn veske med et sånt nettbrett i.
121. **Hørtes litt urettferdig ut.**
122. Ja, men det er sånn... det går fint.



## Vedlegg 11 Notater i analysearbeidet, Håkon

Håkon

Arbeid med intervju av Håkon, notater til meg sjøl

Første gjennomlesning 16. mars 2017

Håkon synes spørsmålene var gode, og at de var lette å svare på! :) Han svarer fort og sikkert på det meste, så jeg får en følelse av at det er mye han har tenkt over på forhånd. Han vil ikke klage på noe, eller kritisere noen, verken skolen, foreldrene eller andre elever. Alt er greit.

Han har interessant innspill og er lett å sitere, han er lett å forstå, og jeg tenker at han har et godt ordforråd, men... :-D

Han har eksempler på praktiske arbeidsformer, både b- og u-skole, han er tydelig på at han synes det er bra, og begrunner det, han har ideer om hva han vil bli, og ett av yrkesvalgene er rett og slett inspirert av skolens praktiske rollespill fra rettssak.

Skolen kan ikke gjøre så mye med elever som er lei og umotiverte, fordi Håkon peiker på at det er foreldrenes fortjeneste at han klarer seg så bra, og de som har andre foreldre... det er jo ikke enkelt å gjøre noe med det.

Han virker veldig lojal, eller veldig lite sytete, samtidig som jeg får en følelse av at han må da være litt sint på noen? Han snakker meg ikke etter munnen, synes jeg, han virker som han har egne meninger og kan stå for dem, men samtidig, så er alt veldig greit. Kan det være så enkelt? Han bare gjør, tenker ikke over om han liker det.

Hm...

Andre, påbegynt samme dag:

Han åpner med å fortelle at han trives på skolen. Så spør jeg, og han gjentar det. Nevner den lille klassen som et positivt element. Nevner også mobbing, mangel på mobbing, tidlig og uoppfordret.

Han er kanskje mest nølende, tenkesnakking, når han skal beskrive en god skole, han beskriver en utvikling fra barn til voksen, fra leker til pc. Han sier egentlig ikke hva en god skole er, han beskriver en utvikling. Hm.

Litt artig det med nett og pc som han snakker om, det har allerede endret seg to år etter. Men han understreker at nett kan de, men å bruke nettet som læringsarena, det må lærerne lære dem.

Neste dag:

Det er nesten litt påfallende at det første han gjør, før jeg har spurt om noe i det hele tatt, så forteller han hvor bra det er på skolen, at lærerne er flinke, og at det ikke er noe mobbing på skolen.

En god ungdomsskole sier han ikke noe direkte om, dvs han beskriver at de utvikler seg fra barn til voksne, at u-skolen er en overgang, at de har mindre bruk for lekeapparater osv.

Han er positiv til at skolen prøver å lære elevene om den nye teknologien. Nettbrett, pc osv er kommet for å bli. Lære å bruke teknologien til læring, undervisning, de kan allerede bruke den som underholdning.

Håkon lærer best når han lytter. Følger med i timene, gjør lekser, har han fulgt godt med i timen blir det mindre lekser. Håkon har en far som pisker og hjelper. Håkon prøver først sjøl, og så spør han om hjelp hvis det er noe vanskelig, og da først noen venner som er gode, kan ikke de hjelpe, så kan han spørre lærer eller hjemme. Han sier han har god hukommelse.

**Praktiske arbeidsformer:** Håkon gir **eksempler**. Matematikk først, bambus og måling, fra b-skolen. Fra u-skolen nevner han å dra til en restaurant å se hvordan de jobber, å kjøre rollespill i samfunnsfagtimen, fra en rettssak, og å gjennomføre spørreundersøkelse og lage statistikk etterpå. **Hva synes han om** det: bra. Variasjon. Kjedelig å sitte i seks timer. Lære om yrkeslivet (kokk), statistikkoppgaven; jeg tenker han fikk erfaring med veldig mye, ikke bare gjennomsnitt osv, og samfunnsfag (rettssaken) har faktisk gitt ham en idé om hva han vil bli. (Håkon ønsker seg en jobb der han tjener godt. Men den må også være en jobb han har lyst på, at det virker interessant.)

Han har tre yndlingsfag, engelsk, naturfag og matematikk. Liker engelsk muntlig fordi han er god i det. Skylder på databruk. Han er ikke skolelei, han tenker ikke over om han har lyst å gjøre oppgaver, han bare gjør dem.

Spiller [*en idrett*], altså har idrett som hobby. Men han tror ikke nødvendigvis at de som driver med idrett, er fysisk aktive, har bedre hukommelse for han vet jo eksempler som ikke passer med et sånt bilde.

Vanskelig for skolen å gjøre noe med at noen er lei. Håkon ser ikke at skolen kan gjøre ting på en annen måte.

Intervjuet både begynner og slutter med at "alle er greie, ting er tipp topp, og "det går fint", både hjemme og på skolen. Håkon har ingenting å klage på. Men han er begeistret for de praktiske arbeidsformene, og det eneste han egentlig nevner som kjedelig er det å "sitte i seks timer om dagen og skrive i en bok".

Oppsummerende tanker: (dette er det aller første elevintervjuet jeg gjennomfører)  
Håkon er nesten for vellykket, han trives og synes alle er greie, alle liker hverandre, skolen og lærerne gjør så godt de kan, og han kritiserer dem ikke, men trekker fram at han synes det er fint at de tar dem med ut i lokalmiljøet og lærer dem ting. Håkon har både venner og foreldre, i tillegg til lærer, han kan be om hjelp. Og han har noen yndlingsfag og en klar idé om at han skal klare seg sjøl som voksen. Han har sett seg ut noen interessante yrker, og han

har lyst til å bli rik, men vil likevel ha en jobb som er interessant. Det eneste negative han sier, er det å sitte i seks timer, og så nevner han at det av og til kan være vanskelig å konsentrere seg hvis noen lager uro i klassen, men avfeier det fort som et veldig lite problem. Han virker reflektert og har tenkt gjennom mye på forhånd, ser det ut til. Samtalen går lett.

Etter utguling av tema i teksten

Håkon er nesten en drømmeelev? Han trener, gjør lekser, han husker godt, han tenker gjennom mye - som egne læringsstrategier - han trives på skolen, har venner, han ser ikke at skolen kan gjøre det noe særlig bedre for elevene, kanskje bortsett fra at de kunne hatt mer praktiske arbeidsformer. Han argumenterer godt for de praktiske arbeidsformene, sjøl om han er en elev som oppgir teorifag som yndlingsfag. Han skjønner, og setter pris på, at han blir fulgt opp av foreldrene. Sjøl om jeg lurer på om han synes far «pisker» ham litt vel mye, (eller om det bare er en anelse av et pubertetsopprør, eller motstand, mot far) og om han synes lillebroren har det litt for lett, så *går det greit*. Han dveler ikke ved noen misnøye. Han har framtidsplaner, han har funnet tre yrker han kan tenke seg. Penger pluss interessant jobb, det er kravet han stiller. Han har fått ideer etter praktiske arbeidsmåter.

Han er super for meg å bruke i avhandlingen, han sier så mye som det passer å sitere.



# Vedlegg 12 Meldeskjema NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Marit Krogtoft  
Profesjonshøgskolen Universitetet i Nordland  
Postboks 1490  
8049 BODØ

Vår dato: 06.05.2015

Vår ref: 43020 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.04.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

43020 *Ungdomsskolens erfaringer med arbeidsformer etter ungdomstrinnssatsinga*  
Behandlingsansvarlig *Universitetet i Nordland, ved institusjonens øverste leder*  
Daglig ansvarlig *Marit Krogtoft*

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.01.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marte Byrkjeland

Kontaktperson: Marte Byrkjeland tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices*

OSLO NSD Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM NSD Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ NSD SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no



## Vedlegg 13 Intervjuguide Kristin Halvorsen

Etter informasjon om prosjektet og samtykke til lydopptak, fire punkter jeg ønsker å løfte i samtalen:

1. Stortingsmelding 22: hva var situasjonsforståelsen i forkant av ungdomstrinnsmeldinga? Hva ville du/dere med reformen av ungdomstrinnet?
2. Ble det sånn?
3. Hvorfor blir resultatet som det blir?
4. Be om kommentar til dette:

- a. En "definisjon" fra Stortingsmelding 22 (side 15):  
3.2.2 Praktisk, variert og relevant opplæring

Det snakkes mye om mer praktisk opplæring, men det er ikke alltid klart hvilken forståelse av begrepet «praktisk» som ligger til grunn. Praktisk opplæring kan forstås som aktiviteter der elevene får være fysisk aktive, som i rollespill eller eksperimenter. Det kan også være andre former for arbeidsmåter der elevene får være aktive, uten at det nødvendigvis involverer fysisk aktivitet, som prosjektarbeid eller gruppearbeid. Slike aktiviteter kan anvendes i alle fag.

Det finnes lite forskning om hvilken effekt det har på motivasjon og læringsutbytte at en arbeidsform kan betegnes som praktisk.

I motivasjonsforskningen trekkes imidlertid variasjon fram som viktig for elevenes motivasjon. Varierte arbeidsmåter vil i de fleste sammenhenger også innebære arbeidsmåter som kan betegnes som praktiske.

I 2011 kom det ei stortingsmelding om ungdomstrinnet. *Valgfag og en mer praktisk skolehverdag* var overskrifta i *Utdanningsnytt* 29. april 2011 da avisen presenterte denne meldinga. For norsklæreren innebar denne «mer praktiske hverdagen» at også norskfaget i større grad skulle ta i bruk *praktiske arbeidsformer*.

Men hvor ble de praktiske arbeidsformene av? Hentet norsklæreren de praktiske arbeidsformene fram fra skuffene sine og tok dem i bruk i større grad? Hva betyr *praktiske arbeidsformer*, egentlig? Hva gjør man når man bruker praktiske arbeidsformer i norskfaget? Hva tenker norsklæreren hensikten er, og hva synes elevene de får ut av det?

Med utgangspunkt i alle disse spørsmålene diskuterer denne avhandlingen *praktiske arbeidsformer* i norskfaget på ungdomsskolen. Avhandlingen foreslår en definisjon av begrepet *praktiske arbeidsformer* som kan avgrense betydningen i norskfaglig sammenheng. Definisjonen inkluderer elevengasjement og -aktivitet, bruk av sansene, verbalisering og overføring fra det konkrete til det abstrakte.

Både i ungdomstrinnmeldinga, rapporter og vitenskapelige artikler, kommer det fram at det er vanskelig å finne vitenskapelig belegg for å si at praktiske arbeidsformer bidrar mer til elevenes læring enn tradisjonell undervisning gjør. Dette diskuteres i denne avhandlingen med utgangspunkt i at begrepet er mangetydig, og at det ser ut til at det er spesielle forutsetninger som må være til stede for at undervisningsformen skal bidra til elevenes læring, som f.eks. en tilstedeværende og engasjert lærer.