

## **Motstandskraft**

Utvikling av *kompetanse i ukjente situasjoner* i praksis,  
og et forsøk på å forstå hvorfor elevene ikke synes noe om å stå i ukjente lærings situasjoner.

Lærerrapport for Holbergprisen i skolen.

Skoleåret 23-24

Mirjam Væring-Skogrand



Denne teksten kunne handlet om tverrfaglighet, dybdel ring eller hvordan kontroversielle temaer i klasserommet fremmer demokrati og medborgerskap. Det gjør den da altså ikke. Rapporten er resultatet av en lærers tankespinn om å møte motstand i klasserommet, og videre funderinger over hvordan man kan engasjere og inspirere elevene til å tørre å stå i ukjente læringssituasjoner – selv når de egentlig ikke vil.

Det er i motbakke det går oppover, men det hadde ikke gått like mye oppover uten støtte fra gode kollegaer og ledere. Takk til Iselin og Ida – og Ingrid som steppet inn på kort varsel. Til Frida, som gjorde at elevene fant relevant kildemateriale (også i bokform), og til Hannah som har møtt elevene med kunnskapsrikhet og tålmodige sokratiske spørsmål.

Og ikke minst, takk til alle mine flotte elever som lærer meg noe nytt hver eneste dag.

## Innhold

Deltagelse i Holbergprisen i skolen.....	4
Bakgrunn for deltagelse.....	4
Lærerens idealistiske baktanker .....	5
Første fase i arbeidet .....	6
Den første spørreundersøkelsen .....	7
En problemstilling for lærerrapporten vokser frem .....	9
Teoretiske tankespinn.....	9
Den andre spørreundersøkelsen .....	11
Refleksjoner.....	13
Referanser .....	15

## Deltagelse i Holbergprisen i skolen

Kristen videregående skole Trøndelag (KVT) deltok i Holbergprisen i skolen for første gang skoleåret 23/24. Elevforskning i klasserommet var nytt for oss, og det opplevdes motiverende å bli med på i prosjekt som tilbød så mye støtte gjennom perioden. Vi var tre lærere som samarbeidet om prosjektet med fagene norsk og religion og etikk. To klasser fra studieforbereidende og idrettslinja deltok i prosjektet, med en tverrfaglig forskningsoppgave som tok utgangspunkt i kontroversielle temaer som førende for valg av forskningsspørsmål. Denne lærerrapporten beskriver arbeidet med Holbergprosjektet i en av disse klassene, data fra spørreundersøkelsene kommer fra begge klassene som deltok. Jeg har valgt å sentrere lærerrapporten rundt problemstillingen: Er det en disharmoni mellom fagfornyelsens mål om å utvikle kompetanse til å mestre ukjente situasjoner, og elevers tendens til motvilje mot ukjente læringssituasjoner?

## Bakgrunn for deltagelse

Det hele begynte med en idé, inspirert av fagfornyelsen. Gjennom innføringsarbeidet og de første årene som de nye læreplanene ble rullet ut, satt jeg med en følelse av å bli inspirert, men uten konkrete verktøy til å gjennomføre de idealistiske målene fagfornyelsens pedagogikk la opp til. Jakten etter nye innfallsvinkler og metoder til å løse fagene med var i gang. Holbergprisen i skolen er et tilbud jeg har visst om en stund, og endelig i skoleåret 23/24 satt jeg som kontaktlærer, og faglærer i både norsk og religion og etikk, for en klasse jeg mente var faglig sterke nok til å både gjennomføre og få faglig utbytte av et slikt prosjekt. Kanskje elevene til og med kan oppleve læringsglede ved et slikt fritt og kreativt prosjekt, tenkte jeg.

Noen pedagogiske baktanker ved å delta i Holbergprisen i skolen hadde jeg. For det første så ønsket jeg å få til en mer «ekte» tverrfaglighet, slik som fagfornyelsen legger opp til. Tidligere har det føltes ut som om jeg ganske overflatisk har dratt tverrfaglige tema inn i undervisningen, mye på grunn av tidspress. Noen tverrfaglige prosjektforsøk har det blitt, men egentlig uten nevneverdig suksess, i alle fall på vg3. Jeg hadde en tanke, eller i alle fall et ønske, om at et slikt tverrfaglig prosjekt kunne åpne fagene mer opp for elevene. Kanskje friheten til å velge tema og styre arbeidet i stor grad selv var en fruktbar arbeidsmåte? Jeg håpet at det tverrfaglige perspektivet kunne gi elevene et innblikk i at kunnskapen vi lærer på skolen egentlig ikke er fastlåst i fagenes unaturlige bokser, men heller komplimenterer hverandre, og sammen gir oss et mer kompleks bilde av det samfunnet vi er en del av.

Fra norskfagets perspektiv så erstattet forskningsrapporten fordypningsoppgaven, som vi fra tidligere er vant med å gi relativt mye plass i årsplanen. Forskningsprosjektet ville gi elevene mulighet til å utvikle seg som skrivere, og gi god øvelse i både kildekritikk og kildeføring. Jeg hadde også en tanke om at prosjektet kunne aktualisere religion- og etikkfaget, og gi elevene mulighet til å oppdage at faget er mer enn gamle, støvete tekster. Faget rommer alt det som rører seg av ideer, tro og liv ute i samfunnet – og dette er noe vi kan forske på.

For det andre ønsket jeg å se hvordan elevforskning kunne bidra til å øke elevenes metablikk på egen læring, bli kjent med egne skrive- og læringsprosesser. Prosjektet kunne muligens gi meg noen pedagogiske redskaper å hjelpe elevene til å bli mer trygge og selvstendige i egen læring.

### Lærerens idealistiske baktanker

Bak enhver kreativ skoleoppgave sitter det en (over)idealistisk lærer, og jeg er intet unntak. Så hvilke tanker var det mine kollegaer og jeg satt med da vi planla prosjektperioden og utformet oppgavebeskrivelsen? Hva var det vi ville at elevene skulle lære gjennom arbeidet med dette prosjektet?

Først og fremst ville vi få til ekte dybdelæring, elevene skulle møte en faglig oppgave som ville kreve en god del av dem, og gjennom å finne løsnings- og arbeidsstrategier bli kjent med egen læring. Vi ville at oppgaven skulle være mer matnyttig for elevene enn en standard norskfaglig skjønnlitteraturfokuseret tekst, spesielt fordi vi har så mange akademisk sterke elever med skyhøye ambisjoner. Hvis man ikke drømmer om å bli norsklærer (som jo burde være den store drømmen), så er det forduftende sjeldent man får bruk for eksepsjonelle ferdigheter i sammenlignende litteraturanalyse gjennom livets løp. Erfaring med forskning og akademisk skriving gir elevene et uvurderlig fortrinn, som nok kommer til å lette en ung students første møte med de krav som dukker opp etter at immatrikuleringens fuktige festtåke har lagt seg.

Lærergjerningens motivasjonsfaktor nummer en er ofte å være en del av dannelsesreisen de unge lovende må gå igjennom for å både bli seg selv og utformes til Norges nye generasjon av standhaftige medborgere. Dannelsesperspektivet var jo selvfølgelig en del av våre pedagogiske baktanker for prosjektet. Samarbeidsferdighet, det må vi ha! Og vi hadde en viss anelse om at 18 åringer som skal finne ut av hvordan man skal samarbeide for å oppnå best mulig resultat på den superviktige norskkarakteren som kommer til å definere resten av deres liv(!) – ikke kom til å gå knirkefritt. But no pain, no gain. Gruppene ble satt sammen etter

elevenes eget ønske, i stor grad etter foretrukket tema og hvem som var bestevenner ved gruppedannelsens tidspunkt. Samarbeidskontrakter ble skrevet, roller med ulike ansvarsområder fordelt, og i det hele var vi lærere ganske fornøyd med de utpønskede pedagogiske rammene.

Gruppene brukte god tid til å klemme ut gjennomtenkte forskningsspørsmål med tilhørende metodevalg for datainnsamling, med stødig veiledning fra Hannah Winter – vår feiende flotte filosoferende forskerkontakt fra filosofisk-fakultet på NTNU. Prosjektperioden var satt av til 10 uker, med oppstart rett etter juleferien, men i realiteten så ble det til at enkelte grupper jobbet til absolutt siste slutt (12 uker) – og forbi.

Oppgavebestillingen ble utformet med såkalt lav inngang og høy utgang, etter idealet om individuell tilpasning, både opp og ned – alle skal jo med. Elevene fikk stor frihet og mye tid til å jobbe selvstendig, med tett oppfølging fra lærere og forskerkontakt. Ved å vie mye tid til å veilede elevene individuelt ville vi kunne tilpasse opplæringen til nivå og til gruppas fordypningstema. Vi kunne oppmuntre elevene til å følge egne interesser, lirke dem inn på riktig spor og løfte dem opp til å mestre prosjektets krav. Kanskje til og med elevene ble løftet nok til å få et glimt av egne læringsprosesser på veien. Med unntak av oppstarten, hvor klassen fikk en introduksjon av prosjektet fra Holbergkontakten, metodeundervisning gjennomført av forskerkontakten, og undervisning i akademisk skriving av norsklærer, så var resten av perioden ganske fri og uten klasseromsundervisning. Tiden var viet i den frie tankes og utforskertrangens navn.

### Første fase i arbeidet

Den første fasen av arbeidet bar preg av mye motstand fra elevene, samt uenigheter om inndeling av grupper. Utfordringene som oppstod dreide seg i stor grad om usikkerhet rundt hvordan utfallet av prosjektet ville påvirke standpunkt karakteren i fagene, om samarbeidsproblemer og fordeling av ansvar i gruppene. Det gikk med mye tid til å oppmuntre elevene til å snakke sammen, løse problemer og lage en plan for samarbeidet, i tillegg til å veilede om valg av tema og utvikling av forskningsspørsmål. Selv om denne fasen opplevdes tung og vanskelig, så kan jeg se at mange har utviklet seg som mennesker, og blitt en samarbeidserfaring rikere – på godt og vondt. Spesielt vil jeg trekke frem at det var flere som viste modenhet i å stå i uenigheten, holde seg saklig og snakke sammen helt til konfliktene var løst opp i.

Det som overrasket meg mest i denne perioden var hvor få elever som synes det var motiverende å få bestemme mye selv. De mest selvstendige elevene kastet seg over prosjektet og fant fort inspirasjon og pågangsmot, mens andre opplevde den store friheten som lammende – de visste ikke hvor de skulle begynne. Flertallet ga uttrykk for at de heller ville hatt en oppgave hvor læreren bestemte tema, enn å få frihet til å utforske det de selv synes var interessant. Jeg fikk inntrykk av at det ikke bare var latskap som lå under, men en mer grunnleggende usikkerhet i å ikke vite hva som er «det riktige», og hva som skal til for å oppnå de etterlengtede toppkarakterene. Nysgjerrigheten ble tent i meg. Hvorfor er det slik at elevene viser ganske stor motstand mot den elevmedvirkningen og utforskertrangen som fagfornyelsen ber lærere om å skape i sine klasserom?

### Den første spørreundersøkelsen

To uker inn i perioden svarte elevene på en spørreundersøkelse om hvordan oppstarten med prosjektet hadde vært. Undersøkelsen ønsket å fange opp motivasjonsfaktorer, samarbeid og opplevelse av mestring. Mer spesifikt ønsket jeg også å vite hva elevene tenker om å få en oppgave som man ikke med en gang vet hvordan man skal løse, og hva de faktisk gjør når de står ovenfor en ukjent situasjon som krever noe av dem. Resultatene ga meg noen tråder å nøste opp i.

Kun 27 av 58 elever svarte, så her kunne vi lærerne vært mer tydelige i å kommunisere hvorfor vi ønsker å gjennomføre undersøkelsen og gi elevene tid i timen til gjennomføring. På den annen side så kan man også tolke at så få elever valgte å svare som et tegn på en viss motstand mot prosjektet.

Elevene ble bedt om å rangere ulike utsagn på en skala fra 1 (ikke enig) til 5 (veldig enig). «Vet ikke» var også et svaralternativ. Utsagn som «Jeg blir motivert til å lære når jeg får en oppgave hvor jeg selv må velge tema» fikk en positiv respons på 56% som sa seg enig eller veldig enig, mens 19 % var enig i liten grad eller ikke enig. 26% svarte at de ikke visste. Dette var jo interessant. Det jeg hadde fanget opp i klasserommet stemte ikke helt overens med elevenes tilbakemeldinger i spørreundersøkelsen. Det var i stor grad ikke friheten til å velge tema som gjorde oppstarten av prosjektet vanskelig for elevene.

Et annet utsagn som elevene i stor grad ga positiv respons på var «Det er lettere å lære noe nytt når jeg samarbeider med andre», hvor 52% sa seg enige. Så det var heller ikke gruppesammensetningene som var det egentlige problemet, på tross av at det var dette vi

hadde brukt tid på å løse i klasserommet. Kanskje det bare var mitt observerende voksenperspektiv som hadde tatt helt feil av situasjonen.

Det elevene var mindre fornøyde med handlet om å ta ansvar for å utvikle ny kompetanse på egenhånd. Respons på utsagnet «Jeg motiveres av at jeg selv må lære meg nye arbeidsmetoder» viste 41% negativt, mot 14% som sa seg enige. Og på utsagnet «Jeg opplever det som motiverende å lære hvordan man skriver en forskningsrapport» svarte 48% at de ikke var enige, mot 22% positive svar. To uker inn i prosjektet svarte 33% at de opplevde mestringsfølelse i arbeidet, mot 36% som svarte at de ikke hadde opplevde dette. Resten svarte at de ikke visste. Realitetene trer frem i lyset. Elevene ble faktisk ikke spesielt usikre av å måtte velge tema selv, det var å være usikker på hvordan man skal gå frem for å løse oppgaven som skapte startproblemer i den første fasen.

Dette støttes også av det siste spørsmålet. Her skulle elevene selv formulere svar på «Hvordan opplever du å få en oppgave som du ikke med en gang vet hvordan du skal løse?». Noen få av elevene ble motivert av å få en så åpen og ukjent oppgaveform. «Jeg opplever det som interessant og spennende, fordi mye er åpent for tolkning», skriver en elev.

Flere av elevene rapporterer en mer blandet opplevelse. De oppga at usikkerhet rundt den ukjente oppgaveformen, eller et vanskelig samarbeid, var det som skapte problemer i begynnelsen, men at det gikk bra bare de kom litt inn i arbeidet. Elevene svarer: «Det er vanskelig, men når man føler mestring, er det gøy», «Utfordrende, men interessant og lærerikt» og «Det er noe frustrerende med tanke på at man må selv finne løsninger og problemstillinger. Man blir ikke servert en oppgave, med tydelig oppskrift. Det er også litt befriende, men tanke på at det er jeg selv som bestemmer».

Det store flertallet av elevene beskriver det som svært vanskelig å møte en ukjent oppgave: «Føles stort og vanskelig, vet ikke helt hvordan man skal begynne.» Elevene trekker spesielt frem det å være presset for tid og frustrasjon over å ikke ha oversikt over gangen i prosjektet. «Jeg opplever at det er tøft med tanke på at det er vanskelig å starte å komme i gang. Dette er også en veldig stor oppgave og med tanke på at man har vurderinger i ganske mange andre fag i tillegg til dette og jobb osv. oppleves det vanskelig å få prioritert nok tid på dette, slik at en tidsfrist som nærmer seg mer enn man tror, stresser litt ekstra i hverdagen». At både arbeidsprosessen og oppgavens form er ny for elevene gjør at oppstarten oppleves spesielt vanskelig. «Jeg opplever det egentlig som ganske stressende å få en oppgave som jeg ikke vet



hvordan jeg skal løse, og merker at det gjør det ganske utfordrende i det hele tatt å komme i gang».

Selv om klassenes første møte med prosjektet var motstandsfullt, så viser det seg at elevene likevel har gode strategier for å finne ut av oppgaven etter hvert. På spørsmålet «Hva gjør du når du møter en oppgave som du ikke vet hvordan du skal løse?» trekker elevene frem at de diskuterer med hverandre, spør læreren, gjør research og får hjelp hjemme. Noen viser at de har utviklet spesielt gode løsningsstrategier i møte med en ukjent oppgave: «Jeg tar et steg tilbake og prøver å anvende det jeg vet fra før og prøver og feiler» og «Jeg starter å lese relevante kilder og oppgaver som er gjort før som ligner, så man ser hvordan det kan løses». Andre elever beskriver at det første stresset kan virke som en motivasjon for å finne ut av det: «Blir veldig irritert i starten, men så løsner det. Det er en prosess jeg synes passer meg best.»

### En problemstilling for lærerrapporten vokser frem

Funnene i undersøkelsen fikk meg til å tenke på kompetansebegrepet fra fagfornyelsen. «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner» definerer Udir (Utdanningsdirektoratet, 2017). Videre presiseres det at dybdelæring er veien til å lære seg å lære, og slik være bedre rustet til å håndtere ukjente situasjoner. Lære å lære er noe man kan oppnå hvis man først legger sten på sten sammen med eleven, såkalt modellering, for så å «befri fuglen» for å se om den har lært seg å fly på egenhånd.

Vi har hatt nok av oppgaver innen såkalte kjente situasjoner tidligere. Undervisning i aktuell tematikk med detaljerte forklaringer av hvordan oppgaver skal løses, med plenty av øvelse i å vise kompetanse innenfor de trygge og velkjente rammene av skolehverdagen. Dette er jo den gjengse måten å strukturere et undervisningsopplegg på. Neste mestringsnivå må, logisk sett, være at elevene får større frihet til å styre egen læring, som nå Holbergprosjektet har gitt oss en gylden mulighet til å gjøre. Hvorfor opplever elevene seg utrygge og blir stressa av å få denne friheten? Hvorfor er ikke frihet til å bestemme over egen læring spennende for de aller fleste av elevene? Hvorfor vil ikke fuglen fly?

### Teoretiske tankespinn

Flere pedagogiske teorier svermet i hodet mitt, finnes det noe som kan hjelpe meg å forstå hva som skjer bedre? Piagets skjemaendring kommer i tankene. Denne klassiske pedagogiske teorien beskriver hvordan man i møte med kjente situasjoner tilpasser ny kunnskap til de

eksisterende mentale skjemaene. Ny kunnskap må assimileres med gammel kunnskap, og dette går stort sett greit for de fleste. I ukjente situasjoner, hvor man må lære noe helt nytt, noe som ikke passer sammen med de gamle skjemaene, må man lage et nytt mentalt skjema. Piaget forklarer at akkomodasjon, å lage nye skjemaer, oppleves mer ubehagelig enn å assimilere det nye inn i det gamle og kjente (Piaget i Woolfolk, 2010, s.52-66). Kanskje det kan være at jo mer ukjent den nye kunnskapen er, jo mer ubehagelig er det å lage et nytt mentalt skjema? Tankene går lett fra Piaget til nyere nevrovitenskapelig forskning om hjernen og læring, hvor man nå vet at man faktisk bygger fysiske nevralkanaler når man lærer nye ting. På samme måte som det gjør litt vondt å bygge muskler, så gjør det jo også litt vondt å lære noe som er helt nytt.

Gert Biesta er en annen akademiker man ofte tenker på når man snakker om elevenes aktive rolle i egen læring. Han mener at utdanning ikke bare skal være overføring av kunnskap, men at den enkelte elev skal utvikle sin egen selvstendige tanke – bli seg selv gjennom utforskende læring, om du vil. Med begrepet subjektivering viser han til hvor viktig det er at læreren fremmer utvikling av hver enkelt elevs tanker, meninger og ideer (Biesta, 2014). En utfordring som kan oppstå, i lys av Biestas pedagogiske syn, er at elevene kan være sosialisert inn i passive læringsformer gjennom sin skolekarriere. Slik kan elevene ha tilegnet seg et instrumentelt kunnskapssyn, hvor svar skal gulpes opp etter detaljerte bestillingsoppgaver med like nøyaktige tilhørende lærerinstruksjoner. I møte med en mer risikofyllt læringspraksis, hvor det forventes mer aktiv elevdeltagelse, selvstendig kritisk tenkning, dialog (med andre elever om fag) og selvrefleksjon, kan det jo oppleves uoverkommelig og vanskelig. Ja, dette kan jo forklare noe av motstanden jeg møtte i klasserommet, hvis ikke det hadde vært for at elevene har hatt utrolig dyktige lærere (mine kjære kolleger) som er opptatt av å utfordre og ansvarliggjøre elevene om egne læringsprosesser. Men selv på Trondheims sprekeste privatskole så er ikke lærerne mer interessante enn TikTok og Snapchat, så vi kan jo bruke teorien til å forstå en del av motstanden elevene viser likevel.

Til slutt, etter en del roting rundt på google scholar, fant jeg en mindre kjent engelsk akademiker som skriver om hvordan usikkerhet i klasserommet utarter seg i dagens skole. Usikkerhet, skriver Dr. Debrah Kidd, er en naturlig del av livet vi lever, og vi må omfavne den som lærere (Dr. Kidd, 2015). Lærere bør være vandrende, filosofiske og undrende for å vise at det er helt vanlig å forholde seg til uvitenhet og usikkerhet.

I møte med usikkerhet vil elever reagere ulikt. Noen elever vil reagere positivt på usikkerheten, bli nysgjerrige og ønske å utforske tema. Andre vil trekke seg tilbake, vise

motstand, føle på engstelse og bli passive. En annen gruppe vil søke etter støtte og hjelp til problemløsning hos lærere eller familie. Mens andre igjen jobber seg løsningsorientert igjennom problemet, med prøving og feiling til de finner ut av det. Undrende lærere er selve motgiften mot at usikkerheten ikke skal lamme elevene, forklarer hun. Legge til rette for åpne diskusjoner og selvstendig refleksjon i klasserommet, utforskning, eksperimentering og rom for å feile, trekkes frem som didaktiske metoder. Det er faktisk ikke forutsigbarhet som er det beste virkemiddelet for å fremme et lærende klasserom, mener hun. Vi må heller bli komfortable med uvitenheten, og det er læreren som skal vise veien. Jeg gjør meg noen tanker om at dette sikkert er gode idealer å leve etter, og jeg plukker opp noe av det samme lærersynet som fagfornyelsen hadde en eim av. Den medlærende læreren, en følgesvenn som skal tenne bål under læringslysten og samtidig styre skuta med stødig hånd. Det er dette som skal til!

Med ny kunnskap som motivator finner jeg pågangsmot til å engasjere elevene i senk, og slik drive oss forbi den ekle ukjentheten. Midtveis i prosjektperioden ser vi at oppgavebestillingen må få en enklere lillebror for å også få med de elevene som snart har begynt. I den nærmeste utviklingssones navn lager vi en kortere faktatekst-versjon som alternativ (j.f. Vigotskji, i Woolfolk, 2010). Alle elevene kommer nå godt i gang med arbeidet, vi finner en slags kollektiv arbeidsflyt (eller kanskje en resignasjon for det uunngåelige?). Med tett støtte fra vår forskerkontakt, moralfilosofen fra NTNU, går vi i gang med å gi veiledning til både de som står i kø og til de vi må lete opp innerst i kantina.

### Den andre spørreundersøkelsen

Den andre spørreundersøkelsen ble delt ut etter prosjektets slutt. Oppgavene var fullført og levert inn, så hvordan sto det så til med elevenes opplevelse av egen læring og mestring nå? Det var 49 av 58 elever som svarte på denne undersøkelsen, i seg selv en liten suksess.

Undersøkelsen var ute etter å få tak i elevenes egne opplevelser av hvilke kompetanser de har utviklet i løpet av prosjektet. For å få svar på dette måtte jeg først operasjonalisere hva slags type kompetanse elevene kunne tenkes å ha utviklet. Ut fra hva kompetansemålene i fagenes læreplaner ber om, så definerte jeg følgende kompetanseområder; 1) *samarbeid*, 2) *selvstendighet*, 3) *akademisk skriving*, 4) *forskningsmetode*, 5) *lese meg opp på nye temaer*, 6) *kildekritikk*, 7) *jobbe effektivt med oppgaver*, og 8) *skriveferdighet*. Elevene ble bedt om å rangere egen utvikling innenfor disse områdene på en skala fra 1 (i liten grad) til 5 (i stor grad). Denne gangen gav jeg ikke «vet ikke» som et mulig svaralternativ.

Resultatene viser at de aller fleste har rangert *utvikling av egne ferdigheter* på nivå 3 eller 4. Det er *akademisk skriving* som skiller seg mest positivt ut, 64% oppgir at de har i stor grad utviklet sin kompetanse her. Utvikling av *forskningsmetode* er også svært positivt, hvor 59% oppga god til svært god kompetanseutvikling.

Vi kan trekke frem noen kompetanseområder som spesielt kan gi mestring av ukjente læringssituasjoner. Elevene har oppgitt at de har utviklet sin kompetanse i *selvstendighet* (59%), *å lese meg opp på nye temaer* (51%), *jobbe effektivt med oppgaver* (45%) og *skriveferdighet* (42%) i stor grad. Jeg vil påpeke at det bare 10% som oppgir liten utvikling i selvstendighet.

Utsagnene i denne undersøkelsen kan deles inn i to ulike kategorier, faktaorienterte kompetanser, slik som *kildekritikk*, *forskningsmetode*, *akademisk skriving*, og mer dannelsesorienterte kompetanser, slik som *samarbeid*, *selvstendighet*, selvmotivasjon (*lese seg opp på nye tema* og *jobbe effektivt med oppgaver*) og å bli en bedre skriver. Tallene viser at flere elever opplever å i større grad ha utviklet faktaorienterte kompetanser enn dannelsesorienterte kompetanser gjennom prosjektperioden. Dette kan jo også settes i sammenheng med elevenes tendens til å ha et instrumentelt læringssyn, slik som Hildegunn Stokke Rasmussen skriver om i sin lærerrapport (Rasmussen, 2022).

I siste del av spørreundersøkelsen skulle elevene beskrive hva de er mest stolt over at de har lært gjennom prosjektet. Her kom det frem mange spennende perspektiver! Etter hvert som prosjektene og oppgavene tok form, og veien ble staket ut, så økte også motivasjonen. Elevene har virkelig gitt bønn gass for å bli ferdig i tide og levere et best mulig produkt. Elevene trekker frem både samarbeid «Jeg er generelt fornøyd med sluttresultatet. Da vi fikk oppgaven virker det litt uoppnåelig, men med en gang vi som gruppe kom i gang gikk det fort», læring om forskningsprosessen «Jeg er mest stolt over å ha lært forskningsprosesser og hvordan man skal gå fram i intervjuer, analysere de å bruke det inn i en tekst», utvikling av skriveferdigheter «Jeg er mest stolt over å ha lært mer om hvordan å skrive lengre oppgaver og at jeg har produsert så mye, men god tekst» og om utholdenhet i læringsarbeidet «Jeg er mest stolt over er å ha lært mer disiplin i forhold til å sette meg ned og gjøre oppgaven».

Etter å ha lest elevenes stolthetserklæringer så tenker jeg at læring i motbakke faktisk har noe for seg.

## Refleksjoner

Ja, ble prosjektet vellykket? Det kan man jo spørre seg. Fra elevenes perspektiv så overlevde de jo! Karakter ble det, i begge fag, og studiekompetansen er så og si i boks. Ungdommen kommer nok til å tenke tilbake på denne oppgaven med samme stolthet, og oppgitthet, som andre elevkull ser tilbake på sine norskfaglige særemner og fordypningsoppgaver. Men Bjørnson, Ibsen, Kielland og Lie ble det (heldigvis?) ikke denne gangen.

Var prosjektet mer vellykket enn en klassisk fordypningsoppgave i norsk? Tja. Elevene oppgir at de har blitt bedre på både kildeføring, kildekritikk og akademisk skriving, og er nok slik bedre studieforbereid enn om de ikke hadde møtt på en forskningsoppgave i løpet av videregående skolegang. Som norsklærer så vil jeg jo tenke at de øvrige ferdighetene, som det ble spurt om i sluttundersøkelsen, slik som å bli en bedre skriver, jobbe effektivt og lese seg opp på nye tema, ville elevene ha fått mulighet til å utvikle i møte med en hvilken som helst lengre oppgave hvis den åpnet for en større elevmedvirkning.

Hva om vi ser prosjektet i et dannelsesperspektiv? Her vil jeg trekke frem ferdighetene selvstendighet og samarbeid. At elevene i stor grad måtte jobbe sammen i grupper, finne ut hvordan de skulle løse oppgaven og måtte diskutere seg igjennom utfordringene man støtet på underveis, mener jeg har vært svært utviklende for elevene. Dette bekrefter også sluttundersøkelsen hvor 86% av elevene svarte at de i noe grad til i stor grad har utviklet seg innen samarbeid, og 74% har svart tilsvarende innen selvstendighet. Tatt i betraktning at dette var en klasse som viste en ganske stor motstand mot å skulle gjennomføre prosjektet, så vil jeg si at dette er oppløftende tall.

Fagfornyelsens idealer kan oppleves noe vidløftige, en ideverdens uoppnåelige ideal vi dødelige bare kan håpe på å strekke oss etter. Kan det virkelig være mulig å realisere dette i det moderne klasserommet? Kan fagfornyelsens ideal om å utvikle kompetanser i ukjente situasjoner og elevgruppens tendens til motvilje mot å være i ukjente læringssituasjoner finne en harmoni? Ja, egentlig, og motviljen kan muligens motvirkes, eller i alle fall så kan eleven oppøves i å tåle å stå i ukjente læresituasjoner bedre.

Kanskje et svar på hvordan man kan støtte elevene i å bli mer robuste er å stå sammen med dem i motvind? Elevenes motstandskraft er en helt naturlig del av å lære å mestre oppgaver som kaster dem ut på dypt og ukjent farvann. Da skal vi lærere stå der som filosoferende, undrende og stødige livbøyer, et fyrtårn i stormfullt farvann.

«Det er kraft i at blomsterknopper brister», sa en kollega en gang. Det tar tid før skjemaene endres, tid å bli komfortabel med å håndtere ukjente situasjoner. Det tar tid å bli dannet, bli seg selv – springe ut i blomst. Vi må tåle den motstandskraften som kan oppstå når ungdommen skal utvikle kompetanse til å møte ukjente lærings situasjoner. Som den middelaldrende norsklærerdama jeg er i ferd med å bli (tenk fargerike skjerf og puddelhår), så tror jeg det skal gå helt fint. Men det hjelper jo på å være klar over at det kan komme en storm på veien, når den ungdommelige motstandskraften kjemper imot det uoversiktlige og ukjente.

---

## Referanser

Biesta, G. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.

Dr. Kidd, D. (2015). *Becoming Möbius: The complex matter of education*. Independent thinking press.

Rasmussen, H. S. (2022). *Følte det kom til å bli litt mye. Eit forsøk på å forstå kva det er som gjer at elevane vel det trygge og kjente fremfor meir sjøvtendige læringsprosessar*. Lærerrapport etter Holbergprosjektet 2022.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper*.

Woolfolk, A. (2010). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.