

Blindern videregående skole



Å ta grep om Fagfornyelsen



Forord

Blindern videregående skole er ti år! Vi markerer oss med en samling artikler om god undervisning.

Her viser entusiastiske lærere, elever, ledere og forskere hvordan vi jobber med utforskende undervisning og overordnet tema fra læreplanen, en undervisning som skal bidra til lærelyst og motivasjon for elevene og forberede dem til videre studier.

Stor takk til alle som har bidratt! Jeg er stolt over å kunne vise fram hvordan vi jobber for å fremme god læring for elevene. Pågangsmot og nysgjerrighet preger disse tekstene og eksemplene på hvordan vi tar grep om Fagfornyelsen.

Vårt ønske er at disse artiklene vil inspirere lærere og skoleledere, og foreldre og foresatte som her får et blikk bak kulissene.

Det har vært en stor glede å lede og følge skolens utviklingsarbeid.

Oslo 20. august 2024

Hege Haugland, rektor,
og redaktør av denne artikkelsamlingen



Foto: Nikolai Kobets Freund/Oslo kommune

Innhold

Kapittel 1 Å ta grep om Fagfornyelsen	
‣ Blindern vgs i utvikling	6
‣ Hilsen fra Utdanningsetaten	9
Kapittel 2 Bærekraft på timeplanen	
‣ Bærekraft på timeplanen	12
‣ Å utvikle et tverrfaglig bærekraftprosjekt på vg1	14
‣ Å lede tverrfaglige prosjekter	20
‣ Samtale med elever	22
Kapittel 3 Virkelighetsnær undervisning	
‣ Skole i Verden – et initiativ for å styrke skolens bærekraftutdanning	24
‣ Å undersøke bedrifters grønne skifte. Et prosjekt i samfunnsøkonomi 1	29
‣ Hilsen fra Oslo Science City	33
‣ Samtale med elever	34
Kapittel 4 Kunst som utforskende metode	
‣ Å våge å stå i prosesser	36
‣ Meg i kontekst: Kunsten som utforskende metode	38
‣ Å oppleve natur. Et prosjekt i psykologi 1	42
‣ Mennesket og natur i et historisk og filosofisk perspektiv. Et prosjekt i historie og filosofi 1	47
‣ Kreative læringsprosesser angår oss alle	50
‣ Kunstners refleksjon	56
Kapittel 5 Holbergprisen i skolen	
‣ Dybdelæring i praksis. Et prosjekt i sosiologi og sosialantropologi	60
‣ Samtale med elever	66
Kapittel 6 Veien videre	
‣ Skolens handlingsrom	68



Kapittel 1

Å ta grep om Fagfornyelsen

Blindern vgs i utvikling

Hege Haugland,
rektor ved Blindern videregående skole

Oppstart – en skole og et universitet

Blindern videregående skole ble etablert høsten 2014. Navnet henspiller på det som blir vårt varemerke – et unikt samarbeid med Universitetet i Oslo. Blindern vgs tilbyr Studiespesialiserende programområde og International Baccalaureate, og de siste årene en avdeling for tilrettelagt opplæring.

Byrådet er opptatt av at de studieforberedende utdanningsprogrammene i større grad skal oppleves som relevante og bidra til motivasjon, og gi tilbud som samsvarer med samfunnets behov og arbeidsliv. Nye videregående skoler etableres ved at ulike faglige profiler styrkes og utvides. Vår profil ble knyttet opp til et samarbeid med UiO. Vi har satt oss overordnede mål i vår strategiske plan om å:

- ▶ Forberede elevene grundig til høyere utdanning
- ▶ Utvikle nysgjerrige elever som har mot til å sikte høyt
- ▶ Styrke elevenes lokale og globale tilhørighet

Disse målene skal gjenspeiles i den pedagogiske praksisen vår. Samtidig skal elevene bli godt kjent med universitet, studiemuligheter og forskning. De skal møte studenter og forskere, og gjerne oppleve campus Blindern. Vi deltar gjerne i relevante forskningsprosjekter, som er nyttig å erfare for både lærere og elever.

Skolen og UiO startet samarbeidet våren 2014 med å utvikle lærende prosjekter. Det er to prosjekter som bør trekkes fram her – et tverrfaglig prosjekt på vg1 i geografi og samfunnsfag om EU's handelsavtaler, og et prosjekt i engelsk om å styrke elevenes

skrive-kompetanse. Det ble satt av tid og ressurser for forskerne og de involverte faglærerne. Skoleledelsen fulgte tett opp, la til rette for samarbeid, koordinering og gjennomføring. Disse to prosjektene har fulgt oss videre. Handelsavtaleprosjektet utviklet seg videre til bærekraftprosjektet i vg1, som blir presentert her i samlingen, og skriveprosjektet i engelsk ble utvidet til en felles skriveopplæring der alle lærere følger opp akademisk skriving i sine fag.

I ettertid ser vi at de første samarbeidprosjektene med UiO var viktige. De viste vei, de ga resultater i form av nyskapende undervisning. Lærere og forskere utarbeidet sammen ny undervisningspraksis. Det var et gjensidig samarbeid. Ideer ble fremmet og vurdert, og hele tiden stilte vi oss spørsmålene: *Hvordan motivere elevene for lærelyst? Hvordan gi dem eierskap til lærestoffet?* Lærerne erfarte i disse prosjektene at egen undervisning fikk et løft. Grovt sagt kan vi si at forskerne styrket det forskningsbaserte og lærerne det erfaringsbaserte. Det oppsto et gjensidig og meningsskapende arbeid der lærerne utviklet egen forståelse og muligheter innenfor undervisningen. Prosjektene ble grundig forberedt, de ble prøvd ut og evaluert.

Universitetsskole

Vi må fremheve vår status som Universitetsskole, en partnerskole for Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved UiO i to perioder, 2014-18 og 2018-22. Partnerskapet har vært en viktig del av vår skoleutvikling. Universitetsskoleprosjektet har som mål å videreutvikle lærerutdanningen, skape gode modeller for lærerstudentenes praksis og øke

forsknings- og utviklingsarbeid i skolene. Først og fremst bidrar partnerskapet til at vi som skole blir en sentral aktør i lærerutdanningen. Vi tar imot mange studenter, som involvere en stor del av lærerne våre til å være veiledere. Å veilede studenter fremmer refleksjon om undervisning og klasserommene åpnes opp.

Partnerskapet gir oss muligheter til å samarbeid med ILS og skoleforskere. Våre lærere prøver en ulik undervisningsmetodikk sammen med forsker, der noen blir videreført og innarbeidet i faglagene. Partnerskapet med ILS skaper engasjement for utprøvende praksis.

Det pedagogiske utviklingsarbeidet

Blindern vgs har nærmere tusen elever. Vi er organisert med en ledergruppe bestående av rektor, assisterende rektor, administrativ leder, studieleder og pedagogiske ledere som har ansvar for sine fagseksjoner. De pedagogiske lederne er også trinnledere, slik vil prosjekter involvere lederne enten innenfor fag og/eller trinn. Fagseksjonene er igjen inndelt i faglag. Vi har fagkoordinatorer i de store fagene og til enkelte tverrfaglige prosjekter. Fagkoordinatorene er sentrale bindeledd mellom leder og lærere.

Prosjekter og utviklingsarbeid er forankret i ledelsen, de initieres, følges opp og evalueres, gis tidsressurser og styring. Ledelsen bruker mye tid på å snakke om dette. Samarbeid og koordinering opptar ledelsen i stor grad, både i drift og pedagogisk utvikling. I våre to ukentlige ledermøter, der vi skiller mellom drift og utviklingsarbeid, erfarer vi at koordinering og

logistikk tar mye møtetid. Å gjennomføre prosjekter og pedagogisk utviklingsarbeid krever koordinering av alle på skolen.

De pedagogiske lederne leder og koordinerer prosjektene. De holder prosjektene i gang, legger til rette for samarbeidstid og ressurser. Lederne, lærerne og forskerne utforsker og utformer muligheter for undervisning sammen. Her er mange involverte og synergier oppstår. Ledelsespraksisen som oppstår i interaksjon mellom flere aktører og oppgaven som skal løses har i stor grad et distribuert perspektiv.

De første årene opplevde lærerne at samarbeid med eksterne kunne være tidkrevende og at det var et merarbeid. Etter hvert ble slike samarbeid en integrert del av lærernes forarbeid og fellestid, og samarbeid med eksterne oppleves i høy grad som en ressurs. Prosjektene støtter opp om utviklingen av vårt profesjonelle lærerfelleskap, der lærere sammen utvikler og diskuterer undervisning og læring. Lærerne opplever støtte og samtidig utvikling i eget arbeid, ikke minst, stolthet over å få til undervisningsopplegg de ikke kunne fått til alene. Dette vil igjen styrke en indre motivasjon både over eget arbeid og profesjonsfelleskapet.

Skolens strategiske plan er styrende og gir retning for prosjekter som igangsettes. Noen prosjekter er kommet til oss ved at forskere har tatt kontakt og ønsker å utvikle visse temaer eller undervisningsmetodikk eller at skoleeier tilbyr nettverk og kurs.

Hilsen fra Utdanningsetaten

Trond Lien,
divisjonsdirektør for videregående skoler,
voksenopplæring og fagopplæring i Utdanningsetaten

Gratulerer med 10-års jubileet!

Da Blindern videregående skole ble etablert i 2014 var det med en klar idé om et utstrakt samarbeid mellom Universitetet i Oslo og skolen. Et slikt samarbeid mellom en skole og et universitet var på mange måter noe nytt, og dette ville Osloskolen prøve ut!

Jeg har hatt gleden av å følge skolen gjennom disse ti årene. Riktignok på litt distanse, men likevel nok til å få et innblikk i noen av de samarbeidsprosjektene som har blitt gjennomført mellom skole og universitet.

De første årene ble det satt av midler fra både universitet og skoleeier. Det styrket forpliktelse og gjennomføring fra begge parter. Disse prosjektene ble også en læringsprosess for skolen, som har søkt nye samarbeid og prosjekter. De siste årene har det vært særlig interessant å se hvordan skolen har benyttet samarbeidet til å realisere læreplanverket, særlig dens overordnede mål om bærekraft.

Å nedtegne noen av prosjektene i en slik artikkelsamling, er en god måte å dele på. Blindern videregående skole åpner her opp noen dører, til inspirasjon for andre! Blindernlærere og -ledere kan være stolte av hva dere har fått til. Dette er artikler som bør motivere leserne – det være seg lærere, foreldre, elever, forskere – og oss som jobber på skoleiernivået.

Disse første ti årene har vært en god start for Blindern videregående skole. Jeg ser fram til å følge med på skolens arbeid og videre utvikling.

På vegne av Osloskolen ønsker jeg dere til lykke med jubileet, og med veien videre!

Kollegiet kan ha ulike erfaringer og opplevelser av våre utviklingsprosjekter. Gode og brede refleksjonsprosesser er viktige for å styrke læringsfellesskapet og videre utvikling. Prosjekter kan evalueres innbyrdes, samtidig som vi hvert år legger opp til en bred involvering av alle ansatte til å evaluere og justere strategisk plan.

Ledelse av organisasjonslæring er krevende. Hva har skolen lært – lærere, elever, ledere? Ulike faktorer har bidratt til skolens tiårige løp og gjennomførte prosjekter. Vi er også kjent med områder vi kan styrke oss på. Det tar tid å utvikle ny praksis, endre undervisningsmetodikk. Vi erfarer at de lærerne som har deltatt i prosjekter, gjerne blir de som vil prøve ut mer. Noen prosjekter fortsetter, andre prosjekter er prøvd ut og forlatt av ulike årsaker. En skriftliggjøring av prosjektene i denne artikkelsamlingen, vil kunne styrke felles innsikt og forståelse i organisasjonen om vårt utviklingsarbeid. Samtidig som gode refleksjoner og evalueringer må til for å fremme organisasjonslæring. Vi må kunne si at vi er på en god vei og forbedrer oss stadig.

Å ta grep om Fagfornyelsen

Fagfornyelsen er arbeidet med å utvikle og innføre læreplanverket i skolen. Målene med Fagfornyelsen er å forberede elevene på fremtiden. Læreplanverket fremhever at «Fagene skal få mer relevant innhold og tydeligere prioriteringer, og sammenhengen mellom fagene skal bli bedre. Fagfornyelsen skal styrke utviklingen av elevenes dybdelæring og forståelse. Demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring skal prioriteres som temaer i fag der det er relevant.» (Læreplanverket)

Høsten 2020 tok skolene i bruk de første nye læreplanene. Prosjektene som vises i denne artikkelsamlingen er utarbeidet for å imøtekomme det nye læreplanverket. Det ligger mye arbeid bak dem, og vi synes at vi med disse prosjektene klarer å ta grep om Fagfornyelsen.

Prosjektene bør ivareta skolens doble oppdrag, å danne og utdanne. Her gjennomfører elevene utforskning og skaperglede i samarbeid med hverandre. I samtalene med elevene som gjengis her i samlingen, hører vi svært motiverte elever. De forteller med interesse og kunnskap hva som har motivert dem i prosjektarbeidet, deres refleksjoner og stolthet over egne funn. De forteller oss verdien av utforskende undervisning og gleden over å samarbeide. Alle fremhever dette med å velge tema, formulerer egen problemsstilling, komme seg ut av klasserommet, jobbe sammen – som viktig i undervisningen og fellesskapet. Disse elevene er det virkelig verdt å lytte til!

Litteratur

Fuglestad, L.F. og Lillejord, S. (2007). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget

Fuglestad, O.L. og Møller, J. (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget

Læreplanverket. [Læreplanverket | udir.no](https://www.udir.no)

Paulsen, J.M., og Aas, M. (red.) (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Oslo: Fagbokforlaget.

Paulsen, J.M. og Aas [Ledelse av skoleutvikling – en kunnskapsoversikt](https://www.udir.no). [Ledelse av skoleutvikling – en kunnskapsoversikt \(utdanningsnytt.no\)](https://www.udir.no)

Restad, F. og Sandsmark J. (red.) (2022) *Mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv*. Oslo: Kommuneforlaget

Skolebehovsplanen. [Skolebehovsplanen – Skoleutbygging i Oslo – Oslo kommune](https://www.oslo.kommune.no)



Kapittel 2

Bærekraft på timeplanen

Bærekraft på timeplanen

Marianne Guriby og Solveig Gjorv Røraas,
pedagoger i Klimahuset ved Naturhistorisk museum i Oslo

Polarisering, ungdomsengasjementet i endring og livsstilsvalg versus systemendring.

Å undervise i bærekraft innebærer å forholde seg til store og gjennomgripende samfunnsspørsmål. I dag er bærekraftig utvikling og klima helt sentralt på timeplanen. Å skulle nå klimamålene innebærer en stor omstilling for den verden og samfunnet vi lever i. For å få til det trenger vi en opplæring som tar utfordringene vi står i på alvor og samtidig gir ungdommene kunnskap, verktøy og tro på en bærekraftig framtid. I Klimahuset har vi i over fire år undervist ungdom om klima, miljø og bærekraft og er tett på hvilke utfordringer og dilemmaer både lærere og ungdommene står i når bærekraft er på timeplanen. Dagens elever vil forholde seg til bærekraft og klima i videre studier, arbeid og ellers i livet. I og med at bærekraftig utvikling er komplekst og tverrfaglig, er det viktig med helhetlig og kritisk tenkning, blant annet i møte med ensidige løsninger, grønnvasking og ny teknologi.

Et helt unikt undervisningstilbud

Klimahuset er en del av Naturhistorisk museum ved Universitetet i Oslo. Her jobber det fagfolk som følger med og er oppdatert på natur- og klimaformidling. Klimahuset tilbyr tverrfaglige undervisningsopplegg om klima, miljø og bærekraft for ungdomsskoler og videregående skoler. Undervisningen ledes av dyktige klimapedagoger i Klimahusets interaktive utstilling, som aktiverer flere sanser og engasjerer elevene. Skoletilbudet gir elevene innsikt i miljø- og klimaendringer, konsekvenser og løsninger, og har som

mål å skape nysgjerrighet, refleksjon og engasjement hos elevene. Tilbudet er en inspirerende og særegen opplevelse utenfor klasserommet.

Skoletilbudet på Klimahuset er knyttet til læreplanene, og for- og etterarbeid er tilrettelagt slik at besøket på Klimahuset kan henge sammen med undervisningen i klasserommet. Lærere kan velge mellom flere tverrfaglige undervisningsopplegg med ulikt omfang og tilnærminger til temaet. Vi har laget lærerveiledninger, presentasjoner og annet undervisningsmaterielt som lærerne kan bruke med klassen før og etter besøket på Klimahuset. Å ta med klassen på andre læringsarenaer får aller best læringseffekt om det henger sammen med det som foregår i undervisningen på skolen. Undervisningsoppleggene på Klimahuset legger til rette for dybdelæring, utforskning og elevmedvirkning.

Bekjemper polarisering med dialog

Polariseringen i samfunnet fordrer evne til dialog, slik at vi sammen kan utvikle samfunnet i en bærekraftig retning. Klima- og miljøproblemene er sammensatte og uten enkle svar. Dagens samfunnsdebatter kan ofte bli polarisert og lite nytenkende. Undervisningen blir derfor en arena for utveksling av meninger og åpen dialog. Bærekraft og klima må ikke være dommedagsprofetier, men oppleves som noe interessant å utforske, ta stilling til, finne løsninger på, samt å forstå årsaker. Hvordan få til dette på gode måter – det jobber vi med.

Undervisningstilbudene våre er gratis for skoleklasser og lærere i Osloskolen, etter avtale med Utdanningssetaten. Det kommer opptil ti skoleklasser

i uka gjennom hele skoleåret for en elevaktiv læringsopplevelse. Vi har jevnlig evalueringer av undervisningen og bruker tilbakemeldingene og innspillene fra elevene og lærerne aktivt for å forbedre undervisningen. I tillegg samarbeider vi med forsker Kari Beate Remmen, ved Instituttet for utdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo, om et prosjekt hvor vi forsker på egen undervisning. Vi er nysgjerrige på hva ungdom tenker, mener og føler om klima- og miljøsakene, noe opplegget vårt KlimaDialog gir oss innsikt i.

Mer kunnskap om system

Klimahuset ønsker å bistå skolene. Mer enn noen gang trenger vi skoleledere og lærere som engasjerer seg i temaet bærekraftig utvikling i undervisningen. Vår erfaring er at lærere har både kreativitet og engasjement for undervisning om bærekraftig utvikling, men at det er utfordrende å få tid til å planlegge nye og tverrfaglige prosjekter. Både lærere, vår erfaring på Klimahuset og undersøkelser som UNG viser at ungdommers engasjement for klima- og miljøutfordringer er dalende, selv om bekymringen fortsatt er høy. På Klimahuset opplever vi også at elevene kan mer om løsninger på individnivå enn på systemnivå når de kommer til oss, og at de er «litt lei av maset» om å for eksempel spise mindre kjøtt, fly mindre eller dusje kortere. Kan det være at fokuset på personlig forbruk har blitt litt for overfladisk og forenklet i undervisningen? Er det slik at det bare finnes ett riktig svar, eller er det rom for å mene noe annet? Vi har en egen ressurside for lærere på vår hjemmeside om bærekraft. Der kan man bestille Bærekraftseminar for lærere og se opptak fra

Klimahusets seminarserie «Bærekraft på timeplanen». Vi ønsker at Klimahuset skal være attraktivt og relevant for lærere som ønsker økt kunnskap og inspirasjon til en helhetlig tilnærming til utdanning for bærekraftig utvikling.

Godt samarbeid med skolene er avgjørende

Vi har hatt gleden av å ha Blindern videregående skole med i en av våre episoder om bærekraft, hvor Torgeir Holgersen fortalte om det tverrfaglige prosjektet som ble utviklet på Blindern vgs. Skolen vant prisen for beste bærekraftprosjekt i 2020, kåret av Naturfag-senteret. Det koster tid, motivasjon og spenstige tanker å utvikle ny undervisning. Blindern vgs sitt klimaprojekt i vg1 er en inspirasjonskilde for andre skoler.

Klimahuset er altså her for skolene. Vi følger med og deltar på ulike arrangementer knyttet til skolenes arbeid med bærekraftig utvikling. Vi er blant annet med i nettverket Skole i verden som UiO fremmer, og som Blindern vgs også deltar i.

Blindern videregående skole har vært et viktig bekjentskap for oss. Vi gratulerer skolen med 10-årsjubileum, og ser fram til fortsatt samarbeid om bærekraftig utvikling!

Å utvikle et tverrfaglig bærekraftprosjekt på vg1

Torgeir Salih Holgersen,
lærer ved Blindern videregående skole

Barn og unge skal håndtere dagens og morgendagens utfordringer, og vår felles framtid avhenger av at kommende generasjoner tar vare på kloden. Globale klimaendringer, forurensning og tap av biologisk mangfold er blant de største miljøtruslene i verden.

Disse utfordringene må løses i fellesskap. Vi behøver kunnskap, etisk bevissthet og teknologisk innovasjon for å finne løsninger og gjøre nødvendige endringer i levesettet vårt for å ta vare på livet på jorda.

Læreplanverket. Overordnet del

Ved Blindern videregående skole har vi gjennom flere år utviklet et tverrfaglig prosjekt på vg1 for å ta disse læreplanformuleringene i god bruk.

Oppstart og forarbeid

Allerede i 2014 startet skolen i samarbeid med forskere på UiO å utarbeide et tverrfaglig prosjekt med fokus på bærekraft. Prosjektet ble starten på dagens bærekraftprosjekt som vi gjennomfører hvert år på vg1. I 2017 får vi kontakt med Elin Sæther ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved UiO. Sammen med ILS-studenter hadde hun året før gjennomført et prosjekt ved Asker videregående skole, som innebar at alle elevene i en periode måtte gjennomføre en endring i sitt eget liv for å bidra til bærekraftig utvikling. Elevene skulle dokumentere utfordringene dette medførte, og samtidig undersøke og dokumentere i hvilken grad tiltaket kan ha reell effekt. Målet er at elevene skal erfare at det er mulig å gjøre noe, og kunne reflektere rundt det er å gjøre individuelle tiltak. Elevene skal ikke bare lære teoretisk om endringsmuligheter, men også øve seg i praksis. Dette fremsto som svært overbevisende for oss. Vi ville se på tiltak som kan ha effekt mot global oppvarming, og laget en overordnet problemstilling: Hva skal vi gjøre for å hindre global oppvarming ut over 1,5 grader?

Vi utarbeidet et undervisningsopplegg med ulike tilnærminger for å kunne vekke et klimaengasjement hos elevene. Noen klasser gjennomførte en livsstilsendring i tre uker, mens i andre klasser valgte elevene ulike spor ut fra påstander de er mest enige i:

Spor A: For å nå målet må vi som lever i et velstående land som Norge redusere vårt forbruk, og for å oppnå det må alle starte med å gjøre endringer i sitt eget liv.

Spor B: Vi er nødt til å redusere forbruket i Norge, men det er kun tiltak på politisk nivå som virkelig kan skape en forskjell, så det er her arbeidet må begynne.

Spor C: Verken personlige eller politiske endringer er realistiske eller nødvendige for å få ned utslippene. Det som kan og må redde oss er klimavennlig teknologi.

Spor D: Det er ikke nødvendig å gjøre tiltak mot global oppvarming for dette er ikke et reelt fenomen, eller det er et fenomen, men skapt av naturlige variasjoner som mennesker ikke kan påvirke.

Å utforske global oppvarming

I klassene med ulike spor ble elevene satt i grupper med andre elever som i utgangspunktet var enig i samme påstand. Hver gruppe fikk så et oppdrag som samsvarer med den påstanden elevene var mest enig med i utgangspunktet.

De som var mest enige i påstand A fikk i oppdrag å foreta en livsstilsendring som kan redusere klimagassutslipp. De fikk i oppdrag å beskrive, utrede og teste ut.

De som var mest enige i påstand B fikk i oppdrag å utrede fordeler og ulemper med ulike politiske tiltak, og samtidig beskrive måter de konkret kan arbeidet for å få gjennomslag for tiltak de er enige i, politisk. De som var mest enige i påstand C skulle undersøke og beskrive teknologiske muligheter, og undersøke

kritisk sitt eget utgangspunkt om det faktisk er grunn til å tro at teknologien vil kunne løse problemet, uten personlige adferdsendringer eller politiske endringer. De som var mest enige i påstand D fikk en teoretisk oppgave, å beskrive troverdigheten i ulike rapporter, artikler som beskriver ulike syn på om global oppvarming er reelt, og om det er menneskeskapt.

Gruppene gjorde undersøkelser, de jobbet sammen, drøftet og vurderte, og leverte til slutt en rapport. Underveis har de fått veiledning av lærer. Etter at rapporten er levert inn, møtte elevene hverandre i en nettdebatt. Her startet gruppene først med å dele erfaringer og synspunkter fra sine grupperapport, deretter stilte de hverandre spørsmål og diskuterte ulike synspunkter, fordeler og ulemper med ulike forslag.

Nettdebatt – en øvelse i respektfull meningsbryting

Hensikten med nettdebatten er å få elevene til å debattere saklig og konstruktivt, fremfor å imitere de lettvinne og gjerne sarkastiske nettdebattene i ulike sosiale medier. Elevene skal øve seg på å stille kritiske og undrende spørsmål på en respektfull måte, og lytte til motargumenter. Målet med debatten er ikke er å vinne, men at elevene sammen skal få bredere forståelse. Vi setter opp konkrete vurderingskriterier for elevene, slik at de forstår kvaliteten på en god nettdebatt. De skal blant annet svare på kritiske spørsmål og samtidig presenterte holdbare argumenter. De skal også kunne vurdere holdbarhet, og eventuelt erkjenne at noen motargumenter er såpass tungtveiende at det kan være nødvendig å endre standpunkt.

Her noen eksempler på god nettdebatt, om konsekvensene av å kutte produksjonen av olje i Norge:

Elev 1: Men la oss se på de minst 150 000 som vil bli arbeidsløse, hva tenker du vi skal gjøre med det? Det er en veldig stor konsekvens som vi må ha en løsning på.

Elev 2: For det første bør vi begynne å omstille kompetansen innenfor olje- og gassindustrien, dette har MDG vært tydelig på. (...) For å videreføre det elev 3 skrev lenger opp, viser en rapport fra Nærings- og fiskedepartementet at det er mulighet for 5000 nye arbeidsplasser innen nye marine næringer, reiselivsnæringer og biomarin industri. Mens olje- og gassutvinning i samme området kun vil gi 400-1100 arbeidsplasser. I tillegg er det mulighet for 6500 fornybare arbeidsplasser innen reiseliv og fiskeri i områdene Lofoten, Vesterålen og Senja. (...) Overgangen til fornybar energi vil bringe mange utfordringer samt arbeidsplasser som vi ikke vet om enda. Derfor er det viktigste vi kan gjøre, å omstille kompetanse.

Elev 1: Når du bringer opp mulighetene for nye arbeidsplasser så er de tallene ca. 12 500 arbeidsplasser, og det kan godt være mer også som du ikke har nevnt, men jeg mener det er helt urealistisk for både Norge og andre oljenasjoner og kunne erstatte alle de som blir arbeidsløse. Og hvis vi mirakelvist klarer det så vil flere bli tvunget til å måtte ta på seg uønsket arbeid eller bli tvunget til å flytte på grunn av ny jobb. Fornybar energi driver ikke seg selv, men det driver seg godt nok til å ikke kunne erstatte alle de

arbeidsplassene. Skal nevne også at en omstilling er viktig og jeg vil ha det, men at omstillingen skal skje gradvis og vi må sørge for at etterspørselen senkes for med like høy etterspørsel vil vi ikke se noen endring.

Elev 3: Selvsagt er det svært viktig at de som jobber innenfor olje ikke blir arbeidsledige, men det er kanskje verdt å ta for seg at i SINTEF sin nye undersøkelse vises det at 3 av 4 fagarbeidere i petroleumssektoren mener at de har kompetansen til å jobbe innenfor andre næringer, og frykter ikke omstillingen. Den gradvise omstillingen du snakker om er jeg helt enig i at er viktig, men denne er allerede i gang. Et av de største tiltakene for regjeringen er allerede satt, og dette er å fremskynde investeringer i karbonfangst og lagring, dette sikrer arbeidsplasser og teknologiutvikling f.eks.

Evaluerer underveis

Våre erfaringer etter gjennomføringen av prosjektet i 2017 var at de lærerne som fulgte modellen om å gjennomføre en livstilsendring over noen uker, opplevde for lite engasjement hos elevene. Samme erfaring hadde også Asker vgs gjort seg. I de klassene der elevene hadde valgt ulike spor ut fra hva de selv i utgangspunktet var enige i, endret i større grad deres forståelse og oppfatning av klimautfordringene. Vi så at:

- ▶ Flere av elevene som hadde sagt seg mest enige i påstand A) opplevde at det var vanskelig å gjennomføre, og sluttet seg til påstand B) i den etterfølgende nettdebatten.
- ▶ Blant elevene som jobbet med påstand B) var det mange som landet på forslag som ikke krever

så store ofre, og som egentlig kunne plasseres under påstand C).

- ▶ Elevene som jobbet ut fra påstand C) oppdaget at teknologien de hadde utredet langt fra er tilstrekkelige, samtidig krever teknolog-sporet både vilje til adferdsendring og politisk endring.
- ▶ Det var få elever som valgte og var enige i påstand D). Erfaringen vår var at disse elevene trakk seg unna diskusjon med de andre elevene, og delvis opplevde å bli stigmatisert for sitt utgangspunkt.

Etter denne erfaringen justerte vi ytterligere i klimaprojektet vårt. Vi ble enige i å velge modellen med valg av ulike påstander/spor. Siden vi erfarte at elever som valgte påstand D) ble noe stigmatisert og stilte seg selv utenfor, fjernet vi denne påstanden. Vi flyttet også prosjektet fra høsten til våren, slik at alle elevene inntil da hadde vært gjennom temaet global oppvarming i fagene geografi og naturfag, dermed har elevene fått relevant kunnskap på området før prosjektet.

Å jobbe med en kompleks og verdiladet problemstilling

Til skoleåret 2018/2019 søkte vi om støtte til å videreutvikle prosjektet fra Den naturlige skolesekken, et prosjekt under Naturfagssenteret som har som formål å hjelpe skoler med å utvikle undervisning om bærekraftig utvikling. Vårt prosjekt ble antatt, noe som innebar at vi fikk støtte til å videreutvikle prosjektet ytterligere. Vi fikk tilført ressurser og ble med på nettverkssamlinger med andre skoler fra hele landet.

På en av nettverkssamlingene ble det forelest om undervisningsmetoder som gir læringseffekt. Undervisning er gjerne teoretisk med fokus på å lære seg faktakunnskap og vurdere problemstillinger. I den grad det jobbes med målet om å utvikle etisk bevissthet og ansvarsfølelse, har undervisning ofte vært moraliiserende. Forskning viser at når elever jobber med komplekse og verdiladete problemstillinger, har det en positiv læringseffekt. Det vil være problemstillinger det ikke finnes noe fasitsvar på, og hvor ulike grupper med ulike interesser og verdier vil argumentere for ulike prioriteringer og ulike løsninger.

Vi hadde strukturert prosjektet vårt rundt komplekse og verdiladete problemstilling, så her fikk vi styrket tro på at prosjektet vi hadde utviklet var på rett spor. Vi hadde jo gode erfaringer, og slik kunne Blindern vgs presentere prosjektet for andre skoler. I 2021 vant Blindern vgs Natursekkens pris for beste bærekraftprosjekt i klassen for videregående skoler. Noe vi er svært stolte av!

Naturesekken ga oss ny inspirasjon. De tilrettela for erfaringsdeling mellom skolene og fremhevet betydningen av at bærekraftprosjektene bør være virkelighetsnære og i kontakt med samfunnet utenfor skolen. Naturesekken tildelte også skolene ressurser til organisering og besøk til bedrifter. Slik fikk vi videreutviklet prosjektet. Mens elevene det første året jobbet for seg selv med egen endring av livsstil, tok elevene nå på eget initiativ kontakt med bedrifter og organisasjoner under gruppearbeidsdelen. De utforsket og undersøkte grundigere.

Vi bør også nevne at vi legger til rette for at elevene får møte ulike eksterne aktører. Elevene på det såkalte A-sporet har fått foredrag fra enkeltpersoner og organisasjoner som blant annet arbeider mot matsvinn eller for gjenbruk av klær. Elevene på B-sporet har fått møte politikere og miljøorganisasjoner. Elevene på C-sporet har fått besøke bedrifter og organisasjoner som arbeider med fornybar energi.

De to siste årene har elever på vg2 holdt korte foredrag og gitt innspill til vg1-elevene. Psykologielever har bistått med å motivere elevene på A-sporet, samfunnsøkonomelever har presentert funn fra sitt bærekrafts-prosjekt (beskrevet i en annen artikkel) for elever på B-sporet, og fysikklever har gitt presentasjoner om ulike fornybare energikilder for elevene på C-sporet. Denne kunnskapsdelingen mellom elever fra to ulike trinn styrker motivasjonen, for å lære og forstå – temaet blir felles for dem og slik kan det angå dem i større grad.

Årshjul og vurdering

Skolen har et felles årshjul for alle fellesfagene på vg1. Årshjulet har vi justert i løpet av årene. Vi setter av god tid til å koordinere når og hva som undervises i de ulike fagene til enhver tid. Vi gjennomfører også andre tverrfaglige prosjekter på vg1 som inngår i årshjulet. Klimaprojektet har de siste årene fått en fast form og tidsmessig plassering. Før prosjektet starter, skal geografi- og naturfagslærerne ha gått gjennom kompetansemål knyttet til klima, klimaendringer og virkninger av klimaendringer for mennesker og natur. Arbeidet med å jobbe med tiltak mot global oppvarming, starter tre uker før påske. I den første

uka velger elevene påstand og blir plassert i grupper basert på ulike spor. I den andre uka driver elevene informasjonsinnsamling og får tilbud om kontakt med ulike relevante eksterne aktører. I den tredje uka, rett før påske, ferdigstiller elevene gruppe rapporten.

Vi har utarbeidet felles vurderingskriterier for gruppe-rapportene, som er litt ulike mellom de tre sporene, og som inngår i vurderingsgrunnlaget for geografilæreren. Også for nettdebatten har vi felles vurderingskriterier. Den inngår som del av vurderingsgrunnlaget for samfunnskunnskapslæreren i hver klasse.

En viktig forskjell mellom klimaprojektet her på Blindern vgs og andre, er at dette inngår naturlig i undervisningen i ulike fagene. Prosjektet er nøye planlagt inn i et årshjul, der relevante kompetansemål i ulike fag knyttes sammen. Vi opplever at elevene tar arbeidet med prosjektet på stort alvor. Vi må også si at vurdering med karakter bidrar til at elevene legger i en ekstra innsats, og at flere har opplevd å bli genuint engasjert i løpet av arbeidet.

Samarbeid med eksterne har vært avgjørende for utviklingen av prosjektet. ILS hjalp oss inn i nye måter å jobbe på og Naturesekken tilførte oss mer kunnskap om undervisning samt styrket nettverk med andre skoler. Nå er klimaprojektet på Blindern vgs et fast innslag i årshjulet på vg1. Lærerne kjenner det godt, og det foregår nå helt uten ekstern kompetanse og støtte. Vi har beholdt prosjektet slik det ble utviklet i 2019, og det står seg for hvert år! Vi opplever ivrige elever som undersøker, vurderer, drøfter og som forstår kompleksiteten i det å skulle nå 1,5 gradersmålet.



Å lede tverrfaglige prosjekter

Birgit Woldbæk,
avdelingsleder ved Blindern videregående skole

«Elevene utvikler kompetanse knyttet til de tverrfaglige temaene gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag. Elevene skal få innsikt i utfordringer og dilemmaer innenfor temaene. De skal forstå hvordan vi gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løsninger, og de skal lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser.»

Overordnet del av læreplanen

Tverrfaglige prosjekter i skolen åpner opp for dybde- læring. Elevene får muligheter til å utforske relevante tema og utvikle kompetanse som kan brukes i ulike situasjoner og sammenhenger. Ikke bare stimulerer dette elevens nysgjerrighet, men fremfor alt vil dybde- læring fremme bedre forståelse av hvor sammensatt kunnskap er og igjen styrke elevenes helhetlige kompetanse.

Blindern videregående skole har utviklet et tverrfaglig bærekraftprosjekt over flere år. Jeg har fulgt prosjektet tett sammen med fagkoordinator og lærer Torgeir Holgersen, som redegjør for undervisningsopplegget her i denne artikkelsamlingen.

Som leder får jeg en viktig rolle i tverrfaglige pro- sjekter. Jeg blir en som tilrettelegger, som motiverer og holder i trådene. Vårt «Bærekraftprosjektet» ble de første årene iverksatt som et samarbeidsprosjekt med UiO. Utfordringene i dette prosjektet ble synlig tidlig i prosessen. Det var krevende å navigere mellom lærernes ulike behov og forventninger og forskernes

mål og forventninger. Min oppgave som leder ble å definere klare, tydelige og relevante mål for prosjektet. Mål som tok hensyn til ulike perspektiver, forventninger og fagområder. I denne sammenhengen var det viktig å sikre tydelig og forståelig kommunikasjon med alle involverte, både på skolen og på UiO. På dette viset kunne vi skape en felles forståelse og målsetning for prosjektet. Det var nødvendig med flere møter slik at lærerne og forskere ble enige om forventningene til hverandre, og ikke minst bli enige om hvordan prosjektet skulle gjennomføres. Det var spesielt viktig å sette av nok tid slik at deltakerne kunne samles om felles forståelse og retning. Enighet om prosjektets form styrket samarbeidsviljen og engasjementet blant lærerne.

I tverrfaglige prosjekter er det viktig at oppgavene fordeles hensiktsmessig, og at tidsplanen fastsettes tidlig. Vi har en tverrfaglig koordinator for vårt bærekraftprosjekt. Erfaringene med dette er meget gode, og jeg kan anbefale dette på det sterkeste. Vår koordinator underviser selv i to av fagene som er

involvert i prosjektet. Som leder har jeg tett kontakt med koordinatoren og prosjektansvarlig på UiO, sørger for nok samarbeidstid og kaller inn til møter med en klar agenda. På dette viset sikrer vi at deltakerne forbereder seg og bidrar produktivt i prosjektet. Det skal også nevnes at det kan være smart å definere faste møtetider, da dette bidrar til å opprettholde kontinuitet og oppfølging.

Inkludering av lærerne tidlig i planleggingsprosessen er spesielt viktig. I denne fasen må leder tilrettelegge slik at lærerne forplikter seg til teamarbeid, opplever å bli hørt, får muligheter til å dele undervisningspraksis. Det handler om å fremme et profesjonsfelleskap. Et slikt kollektivt læringsmiljø skaper igjen et sterkere fellesskap for prosjektet blant lærerne.

Et tverrfaglig prosjekt som involverer flere fag vil ikke kunne ta hensyn til alle individuelle fagønsker og behov. Leder må være tydelig på hva som er mål og retning for prosjektet, slik at alle «hever» blikket og fokuserer på hovedmålet for det tverrfaglige sam- arbeidet. Samtidig må jeg som leder ha nødvendig oversikt over prosjektets fremdrift. Dette innebærer igjen å ta avgjørelse sammen med tverrfaglig koordi- nator – hvor mange faglige møter er nødvendig, og legge til rette for felles arbeidstid med de involverte. Ledelsesarbeidet krever å være forberedt på å hånd- tere uventede endringer i prosjektet og justere tids- skjemaet og ressurser deretter.

Leder må være tett på lærerne og prosjektet, være oppriktig engasjert, sikre god involvering av alle lærerne og anerkjenne deres innsats og verdien av

arbeidet. Tett oppfølging avdekker vanskeligheter og utfordringer. Det gjelder å identifisere utfordringer tidlig og lytte til aktuelle tilbakemeldinger. Slik kan beslutninger tas og tiltak som er basert på en helhetlig vurdering av situasjonen kan iverksettes. I bærekraft- prosjektet vårt er det gjerne logistikk om timeplan, fordeling og bruk av tid og undervisningstid i de ulike fagene som er krevende og som må lande for alle faglærerne.

Skal jeg kort oppsummere hva jeg vurderer som min viktigste oppgave som leder i prosjektarbeid, vil jeg fremheve engasjement, god kommunikasjon, fleksi- bilitet og tilrettelegging for faglig samarbeid. Dette er avgjørende for gjennomføring av et vellykket prosjektarbeid. Leder må være i stand til å se ulike interesser, perspektiver, veilede og samtidig bidra med innspill slik at prosjektet holdes på rett spor. Flexibilitet i tilnærmingen kan ofte være nøkkelen til å løse eventuelle konflikter uten at dette går utover prosjektets overordnede mål.

Evaluerings av prosjekter må skje kontinuerlig. Det innebærer å analysere resultater, identifisere forbedringsområder og tilpasse prosjektet deretter. Evalueringer gir verdifull informasjon for fremtidige prosjekter og bidrar til kontinuerlig forbedring i undervisningspraksisen. I sum innebærer ledelse av tverrfaglige prosjekter i skolen en balanse mellom struktur og fleksibilitet, klar kommunikasjon, og et engasjerende læringsmiljø. Gjennomføring av tverrfag- lige prosjekter kan være utfordrende, men med riktig tilnærming skaper det betydelige gevinster for elevens læring.

Samtale med elever

En samtale med vg1-elever:

Mikkel Bakkevig Aasbrenn, Mina Lie-Vik, Jone Engesæter Næss og Mille Sunde Rønningen

Disse elevene går i samme klasse og er nå ferdig med årets Klimaprojekt i vg1. De har jobbet med ulike spor – Jone teknologisporet, Mikkel og Mille det politiske sporet og Mina livsstilsendring.

Elevene er samstemte i at dette var et interessant prosjekt. De fremhever at det å selv kunne velge påstand og spor er viktig for motivasjonen, mer enn at noen skal fortelle om klima og hva vi må gjøre. Elevene fremhever prosessen som lærerik, fra det å undersøke og utforske sporet de hadde valgt til å møte elever med andre spor i den avsluttende nettdebatten. Læreren er viktig. Læreren gir ikke svaret, men veileder, og kan si noe om hvordan elevene skal jobbe med funnene sine. Læreren viste eksempler på en nettdebatt fra året før, hva andre elever hadde skrevet, og det inspirerte og viste vei i arbeidet fram til nettdebatten.

«At vi undersøker og reflekterer, er mer motiverende måte å lære på enn at noen skal fortelle oss hva vi skal gjøre.»

Prosjektet pågår cirka en måneds tid, og tiden fylles opp med å skrive, undersøke og utforske påstanden. Særlig den oppsøkende delen er inspirerende, det «å gjøre en ting» som å besøke en bedrift, snakke med miljøorganisasjoner eller politiske partier eller gjøre en livsstilsendring. Jone besøkte Statkraft, Mikkel og Mille møtte politiske partier og miljøorganisasjoner,

og Mina som valgte en livsstilsendring og deltok i en klesbyttedag på skolen.

I oppstarten av prosjektet er elevene opptatt av det sporet de har valgt. De leser og undersøker, tilegner seg kunnskap, og forbereder seg til nettdebatten. Da erfarer de at det er flere sider ved klimautfordringene.

«Vi erfarte at det er en sammenheng mellom alle sporene, at klimakrisen er sammensatt.»

«Alle sporene vi hadde valgt var viktige, ikke bare det ene vi selv hadde jobbet med. I nettdebatten kunne spille videre på andres argumenter.»

Elevene er tydelige på at det trengs et engasjement for klimautfordringene, at vi må ha kunnskap for slik å kunne stemme til valg de politikerne som virkelig vil jobbe med klima. Som Mina sier: «Jeg lærte meg en løsning, men erfarte i nettdebatten av det er flere løsninger.» Jone forteller at Statkraft også tok opp at klima ikke kan løses av teknologien alene. Dette fikk han også bekreftet i nettdebatt og samtaler med elever som hadde jobbet med andre spor. Mille og Mikkel fremhever at det må et engasjement til som kan påvirke politikken: «Vi må vite hva vi skal stemme på. Nå har vi fått mer kunnskap.»

Alle elevene er enige i at endringer må starte med en selv, det handler om å ta gode bærekraftige valg, og bruke stemmen sin ved valg. Vi kan ikke tro på at klima løser seg selv. Som Jone sier: «Vi må starte med oss selv, og mene noe. Når flere mener noe, må vi påvirke politikken ved å velge, og politikere må følge opp dette.»

Kapittel 3

Virkelighetsnær undervisning

Skole i Verden

– et initiativ for å styrke skolens bærekraftutdanning

Alfredo Jornet Gil, forsker ved Universitet i Girona

Erik Knain, professor ved Universitetet i Oslo

Omstilling til et bærekraftig samfunn krever bred mobilisering og lokalt engasjement. Skolen er den institusjonen som har læring og utvikling av barn og unge som sin kjerneoppgave, og spiller med det en avgjørende rolle i omstillingen. Dels gjennom å ruste dagens unge og framtidige voksne til et samfunn som vi vet vil være preget av klima- og miljøkrisene, og dels gjennom skolen som del av et lokalsamfunn. Siden alle lokalsamfunn har en skole, kan skoler knytte sammen og være et møtested og en kraft for endring og læring. Skolen kan fungere som en 'hub', som bygger bro over generasjoner, og også over forskjellige samfunnssektorer og miljøer – barn og unge kan engasjere foreldre og besteforeldre. Skolen er kunnskapsbasert, samtidig som elever skal utvikle viktige kompetanser for deltagelse i samfunnet og for personlig utvikling. Kunnskapene som vi trenger for omstillingen til et bærekraftig samfunn er heller ikke gitt, og det må skapes i samarbeid på tvers av erfaringsbakgrunner og fagdisipliner. Lærere, forskere, aktører fra lokalsamfunn, organisasjoner og bedrifter kan sammen utvikle nye innsikter og kunnskapsbaserte muligheter for aksjon og endring. Denne visjonen for en skole som har åpnet klasserommet for verden omkring, kaller vi Skole i Verden (SiV).

Skole i Verden

Skole i Verden (SiV) er en strategi for undervisning og læring hvor elever og lærere møter virkelighetsnære problemstillinger gjennom samarbeid med aktører utenfor skolen. SiV er en norsk betegnelse på 'open schooling', som brukes som term i EU-sammenheng

i samtaler om pedagogisk innovasjon og samfunnsrelevans. Målet med SiV er å skape samarbeid om å gi elevene erfaringer i møter med steder, institusjoner, personer og faglige ressurser som kan støtte elevene i å utforske tema som har relevans for deres egne liv og lokalsamfunn, og at elevene og alle involverte på veien lærer viktig kunnskap og kompetanse. SiV kan omfatte samarbeid mellom skoler og forskningsmiljøer, bedrifter, organisasjoner og foreninger, kommuner eller andre krefter i lokalsamfunnet¹.

I prinsippet kan SiV handle om alle mulige tema, så lenge disse har relevans for lokalsamfunnet og for samarbeidspartnere. Prosjektene i det norske SiV samarbeidet har fokusert på bærekraftig utvikling i bred forstand. Dagens miljø- og klimakriser er komplekse utfordringer, som griper inn i både natur og samfunn, som utfordrer oss eksistensielt, og hvor det er behov for rask omstilling. Det er et tema som kan engasjere barn og unge, og hvor mange føler frykt og uro. SiV har som mål at unge lærer gjennom handling i og med levende nettverk av aktører som sammen kan skape både endring og håp.

SiV samarbeider med Oslo Science City som Norges første innovasjonsdistrikt, som har vært en støttespiller for SiV helt fra begynnelsen. En viktig del av SiV satsningen har vært å utvikle møteplasser (nettside og årlig SiV konferanse), ressurser som støtter planlegging og gjennomføring for lærere, og utforskning av komplekse tema for elevene. Se faktaboks side 28 om ulike SiV-prosjekter.

SiV på Blindern videregående skole

Prosjektet ASK: Action towards Sustainability through Knowledge co-creation ble etablert som et samarbeid mellom Universitetet i Oslo, Oslo Science City og Blindern videregående skole mellom 2021 og 2023, med finansiering fra programmet SPARK Samfunns-innovasjon knyttet til UiO:Energi. Målet var å designe og prøve ut ulike delprosjekter med fokus på bærekraft, og å knytte sammen universitetet, skolen og nærmiljøet gjennom samarbeid med bedrifter og organisasjoner.

Som et resultat av samarbeidet ble det gjennomført og dokumentert to samfunnsinnovasjonsprosjekter, begge gjennomført i to omganger. De to prosjektene er nå en del av Blindern videregående skoles ordinære undervisningsaktiviteter, og ledet fram til en slutt-rapport med anbefalinger som ble overlevert til administrerende direktør for Oslo Science City, Christine Wergeland Sørbye.

Bærekraftig næringsliv

Det første skoleprosjektet som ble etablert i ASK involverte alle tre lærerne i faget samfunnsøkonomi på vg2-studiespesialisering. Den første iterasjonen av prosjektet ble utviklet av lærerne, forskere fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved UiO, Oslo Science City, Finans Norge og Fremtiden i våre hender. Skoleprosjektet var motivert av erkjennelsen av at mer bærekraftige modeller for næringslivet er nødvendig for en rask omstilling til bærekraft, og ga derfor elevene i oppdrag å undersøke hvordan norske bedrifter omstiller seg til mer «grønne» driftsmodeller. Prosjektet ble organisert rundt tre hovedelementer:

- Et oppstartseminar tok som utgangspunkt det presserende behovet for omstilling til et bærekraftig næringsliv. Forskere fra CICERO, en professor i samfunnsøkonomi fra Universitetet i Oslo, medlemmer av innovasjonsdistriktet Oslo Science City og Finans Norge presenterte sine (tverr-)faglige perspektiver på utfordringen. I tillegg hadde Fremtiden i Våre Hender en presentasjon på skolen.
- Elevene fikk i oppgave å kontakte nasjonale og internasjonale selskaper som har virksomhet i Norge for å intervju dem og undersøke strategier og tilnærminger for det grønne skiftet.

Elevene presenterte funnene sine på en offentlig arena (et lokalt bibliotek i 2021, på universitetet i 2022) og fikk tilbakemeldinger fra prosjektpartnere, og rom til å drøfte problemstillinger med Finans Norge og øvrig publikum.

I den første runden av prosjektet rapporterte elevene og lærerne om funn som utfordret noen av teoriene i læreplanen for samfunnsøkonomi. Ifølge teorien skulle selskapenes atferd forklares ut fra blant annet politiske reguleringer, men i mange av de observerte tilfellene gjorde bedriftene faktisk mer for å bli bærekraftige enn det teoriene skulle tilsi ut ifra gjeldende nasjonale og internasjonale forskrifter. Denne oppdagelsen førte til at en økonomiprofessor med kompetanse på å studere selskapers bærekraft-atferd ble invitert til å delta i prosjektet i den andre iterasjonen. Professoren bidro til å nansere det samfunnsøkonomiske teorigrunnlaget, slik at elevenes

1 For kort innføring, se thisisopenschooling.org

analyser ble mer sofistikerte, og elevene kunne ha en enda mer givende debatt med eksterne aktører som Finans Norge.

Norge som fossil energiprodusent sett gjennom historie og naturfag

Det andre skoleprosjektet som ble etablert som en del av ASK, var et tverrfaglig samarbeid mellom en historielærer og en naturfaglærer i International Baccalaureate (IB)-programmet. De hadde ikke samarbeidet tidligere, og målet var å utvikle et tverrfaglig undervisningsopplegg som kunne belyse både vitenskapelige, sosiohistoriske og politiske dimensjoner ved Norges dilemma knyttet til bærekraftmålene og den økonomiske avhengigheten av olje- og gass produksjon. I dette prosjektet jobbet elevene med dette komplekse temaet gjennom dialog med forskere og aktivistorganisasjoner, der de i fellesskap kunne utforske ulike fasetter i et saksfelt preget av interessemotsetninger og dilemmaer. Prosjektet bestod av tre hovedmomenter:

- En professor i samfunnsgeografi (Universitetet i Oslo) presenterte forskning og perspektiver på olje- og gassindustriens stilling i det grønne skiftet, også ut fra perspektivene til arbeidstakere i oljeindustrien.
- Medlemmer fra to av de største miljøvernorganisasjonene i Norge (Spire og Fremtiden i våre hender) presenterte sitt påvirkningsarbeid rettet mot å gradvis trappe ned fossil industri.
- Med utgangspunkt i disse perspektivene og den faglige kunnskapen fra klasseromsundervisningen

deltok elevene i en debatt om hvorvidt Norge bør bli mindre avhengig av olje- og gass, og hvordan. Etter hvert som arbeidet og forberedelsene til en debatt om Norges stilling når det gjelder olje- og gassutvinning skred fremover, førte behovet for å knytte faglig innsikt opp mot sosiopolitiske spørsmål til at både naturfag- og historielæreren trakk veksler på hverandres kunnskap. Besøket fra samfunnsgeografen og de to aktivistorganisasjonene beriket innsiktene og perspektivene som kom frem i elevenes avsluttende diskusjon og i essayene som elevene skrev i etterkant. Motsatt fikk de eksterne deltakerne (akademikerne og miljøorganisasjonene) også innsikt i kunnskapsbehovene og innsiktene som ble frambrakt i skoleprosjektet.

Nye verdier og muligheter

De to prosjektene ble dokumentert gjennom etnografiske metoder og analysert for å vurdere utfordringer og muligheter som åpnes gjennom SiV innovasjoner². Intervjuene med deltakere viser bred enighet blant lærerne, elevene og partnerne som deltok i ASK, om at de gjennomførte prosjektene knytter universitet, skolen og samfunnet tettere sammen, og at de har stor pedagogisk og faglig verdi, med gode muligheter for å undervise i og lære om bærekraft.

Begge prosjektene økte både dybden og betydningen av emnet – for både elever og lærere. For lærerne førte medvirkningen fra forskerne og behovet for å samarbeide med andre fagområder til at innholdet i emnet ble utvidet. For elevene var det mulig å utvikle

mer nyanserte forståelser i mer virkelighetsnære tema og situasjoner. Ved at prosjektene ga innsikter om konkrete lokale utfordringer som ikke har noen enkel løsning (Norges forhold til fossil energi, næringslivets utfordringer i møtet med det grønne skiftet), frambrakte disse prosjektene nye innsikter som resultat av samskaping.

Begge emnene ble utvidet på flere varige måter, med konsekvenser for hver av de deltagende partnerne og deres forhold til kunnskap, og hvordan kunnskap blir relevant for å løse klimakrisen. Elevene fikk oppleve relevans når de prøvde ut den teoretiske kunnskapen de lærer på skolen, ved at kunnskapen mobiliseres og utfordres i møtet med konkrete bærekraftutfordringer fra virkeligheten. Ved å utfordre etablert undervisningspraksis og ved å posisjonere seg som skapere og formidlere av ny kunnskap om hva som skjer «på bakken», utviklet elevene utforskende ferdigheter ut over det som ofte er mulig i skolen. Gjennom dialog med relevante aktører utenfor skolen – og ved å dermed bli relevante samtalepartnere som opplever at det de har å si, betyr noe – utvikler elevene ikke bare utforskende ferdigheter, men også evnen til å forestille seg konkrete måter å utøve politisk innflytelse på – som er «evnen til å ha en positiv innvirkning på vår felles fremtid gjennom transformativ endring».³

For sin del fikk lærere utvikle nye personlige og profesjonelle perspektiver på sine egne fagområder, der innholdet og betydningen av egne fagområder forstås i et nytt lys idet de blir gjort relevante

i møte med lokale bærekraftutfordringer og andres perspektiver på disse utfordringene. De utviklet også nye personlige og faglige relasjoner innenfor skolekonteksten, inkludert relasjonene til skoleledelsen, idet det kommer til syne nye faglige, tverrfaglige og praktiske behov som krever nye måter å organisere ting på. Dette førte også til nye og mer bevisste relasjoner til det akademiske miljøet på universitetet og eksterne aktører, der skolens folk bevisst innhenter faglig praktisk støtte fra eksterne aktører, motivert av behovene som oppstår når de utforsker reelle lokale problemstillinger.

Videre ferd

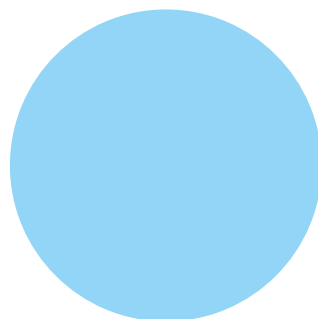
SiV-samarbeidet mellom Universitetet i Oslo og Blindern videregående skole fortsetter. I skrivende stund skal vi i gang med et prosjekt som involverer samarbeid mellom naturfagene, Kulturtanken DKS, og en kunstner med miljøutfordringene i Oslofjorden som tema. Blindern videregående skole deltar også i en Erasmus+ søknad sammen med Institutt for lærerutdanning og skoleforskning med mål om å styrke kompetansen i SiV-samarbeid hos lærere og lærerstudenter.

Skole i Verden har vært drevet gjennom forsknings- og innovasjonsmidler ved det Utdanningsvitenskapelige fakultetet. Kobling til forskning og forskningsbasert innovasjon er viktig for å sikre kvalitet og spredning av kompetanse og innsikt. Det er samtidig utfordringer ved SiV som krever oppmerksomhet. SiV trenger strukturell støtte, inkludert et behov for koordinering av varige strukturer som forbinder universitetet,

2 En rapport med resultatene ble publisert og kan leses på www.skoleiverden.uio.no/rapporten

3 O'Brien, K. (2015). *Political agency: The key to tackling climate change*. Science, 350(6265), 1170-1171.

skolen og samfunnet for øvrig. Tverrfaglig samarbeid i skolen er fortsatt en betydelig utfordring, og det er generelt et behov for å støtte lærernes faglige utvikling med vekt på bærekraft. Et viktig element blir å gjøre samfunnsinnovasjon til en integrert del av skolens identitet og ledelse. Reell endring mot bærekraft krever solid integrasjon med hensyn til sosial rettferdighet og klimarettferdighet når bærekraft tas opp i skolen.



Prosjekter som inngår i Skole i Verden

Skole i Verden-prosjektet (www.skoleiverden.uio.no) ble finansiert av Norges forskningsråd for å støtte videre utvikling av nettverket etablert av SEAS prosjektet (nedenfor).

SEAS (Science Education for Action and Engagement, seas.uio.no) var et EU-prosjekt som hadde som mål å etablere, utvikle og analysere 'open schooling' i seks europeiske land. Se thisisopenschooling.org for mer om prosjektet, og sammenfatning www.seas.uio.no/key-findings/seas-summary-report-2022.pdf.

ASK: Action for Sustainability through Knowledge Co-creation er finansiert av SPARK samfunnsinnovasjon og er et samarbeid om Skole i Verden med flere aktører i OSC. www.uv.uio.no/ils/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2024/vil-etablere-et-nasjonalt-skole-i-verden-nettverk.html

Å undersøke bedrifters grønne skifte

Et prosjekt i samfunnsøkonomi 1

Anne Aarhus, Maren Sandbu og Kjell Wilhelm Wold-Hansen, lærere ved Blindern videregående skole

For tre år siden ble Blindern vgs med i «Skole i verden», et nettverk for samarbeid mellom skoler, forskere og lærere. Ideen er å sammen kunne endre og forbedre undervisningen om samfunnsrelevante spørsmål med fokus på bærekraftig utvikling. Vi er tre lærere i samfunnsøkonomi som har jobbet fram et bærekraft-prosjekt sammen med UiO og Oslo Science City.

Bærekraftprosjektet i samfunnsøkonomi 1 er forankret i overordnet del av læreplanen og i fagets kompetansemål. Overordnet del av læreplanen beskriver at skolen skal bidra til at elevene utvikler og tilegner seg respekt for naturen, og fremmer en klima- og miljøbevissthet;

«Bærekraftig utvikling handler om å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov. En bærekraftig utvikling bygger på forståelsen av sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold. Menneskehetens levestett og ressursbruk har konsekvenser lokalt, regionalt og globalt.» (Læreplanverket. Overordnet del)

I programfaget samfunnsøkonomi er miljø og bærekraftig utvikling et sentralt tema og et eget kompetansemål. Elevene skal kunne reflektere over sammenhengen mellom økonomisk aktivitet og miljøutfordringer. De skal kunne si noe om hva som skal til for å oppnå bærekraftig vekst og utvikling. Menneskenes levestett påvirker naturen i stor grad, og elevene må utvikle en bevissthet rundt dette for å kunne håndtere morgendagens utfordringer og bærekraftig utvikling.

I videre studier og i arbeidsliv vil elevene måtte forholde seg til dette.

I samfunnsøkonomi studerer vi blant annet hvordan aktørene i ulike markeder og økonomien generelt agerer i forhold til hverandre. Aktører kan være fore eksempel være bedrifter, konsumenter og staten. Kjernen i faget handler om forvaltning av knappe ressurser som arbeidskraft, realkapital og naturressurser. Naturressurser brukes til å produsere ulike typer varer og tjenester, og verdiskapningen fordeles mellom de ulike aktørene. I faget ser vi den frie konkurransen som en effektiv måte å styre hva som produseres, hvem som produserer og hvordan ting skal produseres. Denne markedsformen har også svakheter. Miljøskader og klimautslipp er eksempel på en markedssvikt som markedsformen fri konkurranse ikke klarer å løse. Slik er det at staten prøver å påvirke og regulere slik at klimautslipp blir redusert til et mer «optimalt» nivå.

Vi står midt i en miljøkrise, været blir varmere, villere og våtere! Dette vil få store konsekvenser for verden. Vi er nødt til å gjøre tiltak, og elevene må lære om dette på en eller annen måte. CO₂-utslipp er en viktig årsak til økte klimagasser. Gjennom internasjonale avtaler forplikter vi oss til å bli et lavutslippsland innen 2050. Det innebærer blant annet 55 prosent kutt innen 2030. Foreløpig ser det ut til at vi ligger etter planen. Det er bred politisk enighet i Norge om at vi skal gjennomføre et grønt skifte. Det betyr at det må skje en overgang til produkter og tjenester som gir betydelig mindre negative konsekvenser for klima og miljø enn i dag.

Samarbeidet med Universitetet i Oslo Og Oslo Science City ble avgjørende for vårt bærekraftprosjekt i samfunnsøkonomi. Her fikk vi lærere innspill fra forskere som vi kunne utvikle prosjektet sammen med, samtidig som vi fikk tilgang til viktige ressurspersoner fra Cicero og Finans Norge. Vi har også møtt andre skoler med andre bærekraftprosjekter, som er nyttig og lærerikt for oss lærere i utvikling av relevant undervisning.

En målsetting for prosjektet var å fremme dybdelæring og utforskende undervisning, som er sentrale begreper i den nye læreplanen om elevers læring. Da vi startet for tre års siden, var vi helt åpne om hva dette prosjektet skulle være. Vi hadde flere møter med forskerne, der vi vurderte ulike muligheter. Etter hvert fikk vi en form på prosjektet, vi ville at elevene selv skulle dra ut til ulike konsern eller bedrifter og identifisere miljøavtrykket deres. Deretter skulle de finne ut om bedriftene hadde gjort noen endringer de siste årene i henhold til det grønne skiftet. Til slutt, men ikke minst, skulle de finne ut noe om årsakene til at bedriftene hadde gjort endringer. I henhold til teori fra faget vil ikke et fritt konkurransemarked klare dette av seg selv. Det vil være behov for regulering fra myndighetene.

Prosjektet gjennomføres i fem uker. Vi har flere faggrupper i Samfunnsøkonomi 1 på vg2, og alle gjennomfører prosjektet samtidig. Vi er tre lærere som deltar i forberedelsene og gjennomføringen. Vi samarbeider tett, drøfter og vurderer sammen.

Oppstarten av prosjektet markeres med en kick-off i skolens auditorium. Det første året med prosjektet i 2021 fikk vi klimaforsker Bjørn Samset fra Cicero til å holde et engasjerende innlegg om klodens utvikling i henhold til de menneskeskapte klimaendringene. De to andre årene har vi hatt professor i samfunnsøkonomi Karine Nyborg ved Universitetet i Oslo som foredrar om markedet, om statlige reguleringer og omstillinger bedrifter må foreta. Hun gjør samtidig elevene oppmerksomme på at bedrifters mål ikke alltid svarer til det som faktisk skjer, og hvordan de kan avdekke såkalt grønnvasking. De lærer å kunne undersøke og stille seg kritiske til bedriftenes fremstilling av seg selv. I forkant av prosjektet har vi i undervisningen jobbet med teorier som er relevant for prosjektet. Det er svært verdifullt for elevene å få innspill fra forskeren før de skal ut å møte bedriftene.

Elevene er organisert i grupper på fire elever. Etter kick-off starter de med å forberede seg til bedriftsbesøket. De vurderer nettsiden og leser seg opp på bedriften. Gruppene jobber grundig med spørsmålene til bedriftene på forhånd, slik at alle er godt forberedte til bedriftsmøtet. Flere av gruppene har fått oppleve å møte kontaktpersoner i de ulike bedriftene på et relativt høyt ledernivå, noe som kan være et tegn på at bedriftene tar en slik henvendelsen seriøst. Og selvsagt, å møte sentrale ansatte i bedriften, det har motivert elevene i sterk grad, og samtidig utfordret dem i forhold til deres undersøkende og kritiske blikk.

Vi kan nevne at de to første årene tok elevene selv kontakt med bedriftene de ønsket å undersøke. Det siste året har vi bistått i å finne en rekke bedrifter som vi har fordelt på gruppene. Noe av utfordringen med dette prosjektet er nettopp å få tak i bedrifter som tar imot elever. Foreldre kan bidra her ved at de selv jobber i sentrale konsern/bedrifter, og det blir lettere å få et ja til besøk.

Å møte bedrifter og gjerne ledere er en stor læring i seg selv for elevene. I disse møtene opplever de at begreper og teorier som vi snakker om i klasserommet er høyst relevante og vektlagte i næringslivet. De får også erfare hvordan bedriftene jobber med å redusere klimaavtrykk og hvilke utfordringer hver enkelt bedrift har med det grønne skiftet. Enkelte av elevene møter også grønnvasking, noe vi bruker en god del tid på å snakke om i klasserommet både før og etter bedrifts-besøkene.

Etter bedriftsbesøkene jobber elevene med å lage en skriftlig rapport på ca 2000 ord. Rapporten skal inneholde hvilke forventninger elevene har til bedriften på forhånd, oversikt over spørsmålene elevene stilte og svarene de fikk. De skal gjøre rede for det teoretiske grunnlaget, kunne vise refleksjon og vurdering i henhold til bærekraftig vekst og utvikling. Den mest interessante delen av rapporten er imidlertid hvilke funn elevene gjør seg. Det viser seg at det ikke nødvendigvis bare er myndighetenes nåværende regulering som er hovedårsak til at bedrifter gjør endringer i mer bærekraftig retning. Også andre faktorer som målet om anseelse hos kunder og forventninger om fremtidig reguleringer er viktig.

Elevene leverer et førsteutkast av rapporten til lærerne og får tilbakemelding på hva de bør jobbe mer med. Like etter fristen for ferdigstillelse av rapport, har vi et arrangement der gruppene presenterer funnene sine. Første året ble arrangementet holdt på Deichmanske bibliotek på Majorstuen, andre året i Vilhelm Bjerknes hus på UiO og siste året i auditoriet på skolen. Et poeng her er å åpne opp presentasjonen for gruppene seg imellom, men gjerne også rette den mot offentligheten. Forskere, studenter og foreldre blir invitert. Presentasjonen skal ikke bare være en fremføring for læreren i klasserommet, men favne videre – være en del av offentligheten. Gruppene presenterer funnene sine ved å lage en veggtafle som blir hengt opp på mobile vegger slik at publikum kan gå rundt å se. I tillegg presenterer fire-fem grupper prosjektet sitt og de viktigste funnene. De andre gruppene og besøkende er tilhørere, og kan stille spørsmål. Vi opplever oppriktig engasjement og interesse fra medelever til disse presentasjonene. I alle år har Idar Kreutzer fra NHO, tidligere Finans Norge, fulgt oss og deltatt i det avsluttende arrangementet. Han er nysgjerrig og imponert over elevenes funn, han kommenterer og supplerer med sin kunnskap på feltet. Et slikt arrangement gir tyngde og seriøsitet til prosjektet – og elevenes funn. I denne settingen opplever elevene å bli tatt på alvor, at voksne, andre enn lærerne, er interessert i hva de har jobbet med og hvilke resultater de har kommet fram til.

Etter første års gjennomføring av prosjektet konkluderte vi med at dette var vellykket. Så vi fortsatte, og har dermed gjennomført prosjektet tre ganger nå. Prosjektet er tett knyttet til læreplanen.



Foto: Annette Larsen

Elevene får oppdage teori i praksis, de får utforske og dybdelære over en periode. Vi opplever at prosjektet er konkret og har substans, noe som har vært avgjørende for at det er videreført. Etter tre runder med gjennomføring av bærekraftprosjektet

i samfunnsøkonomi på Blindern vgs, er vi stadig underveis. For hvert år gjør vi noen justeringer, men hovedlinjen i prosjektet er den samme. Og nå er vi allerede i gang med å planlegge neste års prosjekt!

Hilsen fra Oslo Science City

Christine Wergeland Sørbye, administrerende direktør i Oslo Science City

Blindern videregående skole er sentralt plassert midt i Norges første innovasjonsdistrikt, Oslo Science City. Vi samler ledende aktører fra forskning, næringsliv, finans og offentlig sektor – som Universitetet i Oslo, Oslo Universitetssykehus, SINTEF, Forskningsparken, Oslo Cancer Cluster, Oslo Pensjonsforsikring, Bertel O Steen, Handelshøyskolen BI og Ferd, for å nevne noen.

Oslo Science City har etablert et godt samarbeid med Osloskolen, og vi jobber aktivt med å identifisere relevante skolesamarbeid og kartlegge prosjektmuligheter. Både skolene og universitetet har mye å tjene på å åpne seg opp enda mer for samfunnet rundt, for å skape mer relevans og sammenhenger i utdanningsløpene. Formålet med Oslo Science City er å tilrettelegge for aktivt samspill mellom sterke kunnskapsmiljøer, næringsliv og offentlig sektor for å bidra til mer bærekraftig verdiskaping, innovasjon og nye arbeidsplasser. Gjennom samarbeid med videregående skoler, kan vi involvere lærere og elever i konkrete prosjekter som bidrar til relevans og sammenheng i opplæringsløpene fra videregående skole til høyere utdanning.

Blindern videregående skole ligger i et spennende nabolag med stor aktivitet. Her vil det nye Campus Ullevål-prosjektet bli et kraftsenter for forskning og innovasjon innen klima, energi og miljø; en videre utvikling av Ullevaal Stadion vil fremme inkluderingsarbeid, møteplasser og samarbeid med idretten; det nye Livsvitenskapsbygget vil stimulere tverrfaglig

samarbeid, inspirere partnerskap og legge til rette for innovasjon i helse og livsvitenskap.

Å være en del av dette miljøet, gir muligheter skolen. Sammen med en engasjert ledelse og dyktige lærere, kan elevene på Blindern videregående skole få ta del i spennende prosjekter sammen med noen av Norges tyngste kunnskapsmiljøer og ledende bedrifter og organisasjoner.

Samarbeidet med Blindern videregående skole er godt i gang. Vi vil særlig løfte frem bærekraftprosjektet i Samfunnsøkonomi, der elevene har undersøkt hvordan næringslivet jobber med bærekraft og klimarisiko ved å dra på bedriftsbesøk og intervjuere bedriftsledere. Bedriftene har satt stor pris på denne muligheten til å komme i kontakt med skolens elever, og høre elevenes perspektiver og oppleve hvordan de tar kunnskapen sin i bruk. Prosjektet er et samarbeid mellom Blindern videregående skole, Oslo Science City, Universitetet i Oslo og NHO. Motiverte elever og dyktige, engasjerte lærere ved skolen har bidratt sterkt til å gjøre dette til et veldig vellykket og populært samarbeid!

Vi opplever et gjensidig engasjement i dette samarbeidet, og Oslo Science City vil satse videre på samarbeid med Osloskolen og Blindern videregående skole i årene som kommer!

Gratulerer med jubileet!

Samtale med elever

En samtale med vg2-elever i samfunnsøkonomi 1:
Amalie Grøndahlen, Otto Blindheim Ljøgdø, Siri Røhne Skofteland og Kasper Skaarderud Wold

Disse representerer hver sin gruppe og har gjennomført bedriftsbesøk – Amalie hos Telenor, Otto hos KLP, Siri hos GE HealthCare og Kasper hos Yara. De er alle enige i at å komme til en bedrift var svært interessant og motiverende for hele prosjektet, både for forberedelsen og etterarbeidet med funnene.

«Mye undervisning på skolen er veldig likt, dette prosjektet er annerledes. Og, det er gøy å gjøre noe utenfor skolen.»

Gøy, kult og engasjerende er ord som går igjen i samtalen om prosjektet. Elevene forteller om hva de har undersøkt og funnet ut av: Otto besøkte KLP, som er et stort konsern. «Det var spennende å få innblikk i hvordan de forvalter pengene og investerer dem i henhold til bærekraft.» Siri besøkte GE Healthcare, som har en fabrikk i Nydalen. «At det er en fabrikk i nærområdet er i seg selv nytt og spennende, og nå fikk vi muligheter til å besøke dem.» Kasper besøkte Yara, som også er stort, og som også selv snakket om utfordringene de har til bærekraft. Amalie var hos Telenor som ga en bredere forståelse av hvordan selskaper jobber i den store sammenhengen knyttet til bærekraft.

«Det å skulle ha en uke til to uker om bærekraft på timeplanen kan være kjedelig, men å undersøke det i praksis, da blir det plutselig spennende.»

Elevene er samstemte i at kick-off er viktig og en god introduksjon til prosjektet. Den engasjerte

og motiverte for det videre arbeidet. Her kom en professor i samfunnsøkonomi fra UiO og en ansatt fra Elkjøp. Disse to ga dem innsikt i hvordan bedrifter jobber, ga tips til hva elevene burde lete etter, hvordan stille utfordrende spørsmål og hva elevene burde være særlig oppmerksomme på. De sa også en del om bedrifters motiv til å foreta det grønne skiftet. Samfunnsøkonomen forklarte dem hva de kunne komme til å møte, hvordan de kan utforske og stille de kritiske spørsmålene for eventuelt å avdekke grønnvasking. Etter kick-off ble det gøy å forberede seg til bedriftsbesøket.

«På nettet leser vi gjerne kun om de positive sidene, men når vi snakket med bedriften fikk vi stilt kritiske spørsmål.»

Prosjektet er krevende. Elevene forteller om alt som skal koordineres i gruppa. Prosjektet kan ligne på en bachelor-oppgave, i et mindre format riktignok, for her undersøkes det, samles inn funn som vurderes i henhold til teorier og elevene skriver rapporter.

Hva gjør et slikt prosjekt med elevenes forståelse av klimautfordringer og bærekraft? Elevene sier at prosjektet har gitt mer kunnskap om og forståelse av hvor omfattende klimautfordringene er. Alle disse bedriftene må legge om til å bli mer klimavennlige. Elevene skjønner nå mye mer om hvor komplekse klimautfordringene er.

«Bærekraft og klimamål er tema vi ikke kommer utenom i dag. Vi kan gjøre tiltak i egne liv, med fremfor alt må vi bruke stemmeretten vår, velge inn politikere som vil gjøre noe.»

Kapittel 4

Kunst som utforskende metode

Å våge å stå i prosessen

Kristine Storsve,
universitetslektor/Phd.-kandidat ved OsloMet

Å møte kunst i utdanningen, erfare kunstprosesser og det å uttrykke seg gjennom et kunstnerisk formspråk bidrar til refleksjon og læring. Når SKUP-prosjektene – skolens eget utviklingsprosjekt – er del av skolens planer, er det kunsthagene og estetiske læringsprosesser som er på agendaen. SKUP er et samarbeid mellom Den kulturelle skolesekken (DKS), Oslo, DeKomp (Udir), OsloMet – storbyuniversitetet og den aktuelle skolen. Samarbeidet på skolene foregår mellom de involverte faglærerne, skoleledelsen, kunstnere(n). Gjennomføringen av det kunstneriske prosjektet skjer med elevene og kunstnerne i samarbeid med lærere, og prosessen følges av veilednings-samtaler i prosjektgruppa med lærere, ledelse, kunstner(e) og veileder fra OsloMet. Den kreative inngangen til læringsprosesser som SKUP innebærer, representere en annen tilnærming til læring og ikke noe som skal komme i tillegg i skolehverdagen. Å bringe kunstuttrykkene og kunstneriske prosesser inn i klasserommet handler om å gi tilgang på flere måter å erfare, forstå og uttrykke seg på, både når det gjelder tematikk tilknyttet skolens faglige mål og sosiale mål.

Estetiske læringsprosesser

Når vi ved OsloMet – storbyuniversitetet er med som del av dette samarbeidet, er det for å bidra til mulighetene for kunstpraksis i utdanningen, og at elever får erfare estetiske læringsprosesser. Samtidig er vi opptatt av å følge utforskningen og utviklingen av gode kunstpedagogiske læringsarenaer på skolene. Å være i en prosess, og våge å stå i prosessen når det ikke er et fasitsvar er en krevende, men viktig erfaring som estetiske læringsprosesser bidrar med.

Erfaringene til den enkelte elev, og en felles erfaring i en klasse, har betydning for skolens læringsmiljø, både faglig og sosialt. Det som skjer i relasjonene mellom elevene, mellom elev og lærer, elev og kunstner, får ringvirkninger for skolens læringsmiljø, når slike prosesser som disse prosjektene gir mulighet for, blir en del av praksis og refleksjon i skolen.

Dansekunstnerne Caroline W. Nesse og Camilla Myhre (2013) sier om det å delta i kunstnerisk praksis at: «Kunsten gir en mulighet til å uttrykke seg på nye måter, men også til å sette egne grenser, og gjennom det også bli i stand til å anerkjenne og se andre menneskers valg og uttrykk» (2013, s. 195). Gjennomgående i de kunsthaglige prosjektene er erfaringen med det å stå i prosesser uten fasit. Det å utforske og skape noe som er ens eget utsagn og uttrykk om et tema, og i et kunstnerisk formspråk.

Å være i bevegelse – A/r/tografiposisjonen

Å veilede fagpersoner i denne prosessen handler på mange måter om både å gå litt sammen med og litt utenfor, og å være en spørrende samtalepartner slik at refleksjonen er i bevegelse. I veiledergruppen ved OsloMet kaller vi oss gjerne en «kritisk venn». I slike prosesser, som foregår over en lengre periode, og som bølger gjennom og samtidig med mye annet på skoleagendaen, er det viktig å løfte fram og vende tilbake til refleksjon omkring hva dette bidrar med inn i skoleutviklingen. Vi må altså holde blikket på den sammenvevde, men dobbelte prosessen det er på den ene siden å tilrettelegge og gjennomføre kunstprosjektet med elevene her og nå, i betydningen

den enkelte elevs erfaring med akkurat denne prosessen. Samtidig må vi løfte blikket og overordnet se på hva det betyr for lærerkollegiet/fagmiljøet og skolevirksomheten, og artikulere tenkningen rundt hva, hvorfor og hvordan jobbe med estetiske læringsprosesser i utdanningen på vår skole.

A/r/tografi er et begrep som anvendes innenfor kunstbasert praksis og forskning. Det å innta en a/r/tografiposisjon kan gi mening for å forstå det som foregår i kunstpedagogiske prosjekter, og slik forstå og formidle de prosessene SKUP innebærer. A/r/tografi består av Artist/Researcher/Teacher (kunstner/forsker/lærer) – og – grafi – som betyr «som er skrevet eller tegnet», og innebærer skriftliggjøringen, nedtegningen, eller språkliggjøringen, og inkluderer flere ytringer/formspråk. A/r/tografi-praksisen utforsker i og gjennom praksis, og er utforskende gjennom tilbakevendende, refleksive og responsive former for engasjement (Irwin & Springgay 2008, s. 117). En av hensiktene til a/r/tografi er å åpne for samtalene og relasjonene framfor informasjon til mottaker (Irwin & Springgay 2008, s. 118).

«A/r/tography becomes a passage to somewhere else» (Springgay et.al. 2005, s. 909), sier Springgay m.flere, og peker mot en vei, til et annet sted, som noe nytt, nye muligheter og nye betydninger. Det handler blant annet om å bevege seg, både kontemplativt, refleksivt og dialogisk. Med a/r/tografiposisjonen kan vi, i tråd med det Springgay m.fl. (2005, s. 903) understreker, nettopp bidra til at andre reflekterer over egen meningsskapende praksis.

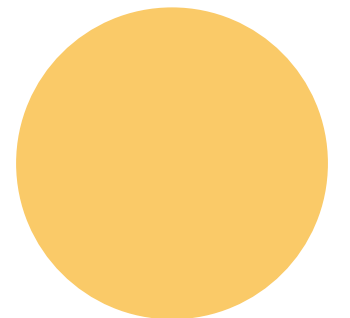
Gjennom SKUP-prosjektene a/r/tografiske praksis vandrer vi sammen, utforsker og skaper, og det handler om å våge å stå i prosessene. Erfaringene blir med oss videre i møte med andre prosesser. Det har vært en glede å samarbeide med Blindern videregående skole. SKUP-prosjektene du kan lese om i dette kapitlet gir et godt innblikk i en bredde av muligheter for kunsthaglige prosjekter og betydningen av disse tilknyttet både faglige og sosiale mål i utdanningskonteksten.

Litteratur

Irwin, R.L., & Springgay, S. (2008). *A/r/tography as practice-based research*. I M. Cahnmann-Taylor & R. Siegmund. (Red), *Arts-Based Research in Education – Foundation for Practice*. (s. 103-124). Routledge

Nesse, C. W., og Myhre, C. (2013). *Først trodde jeg det bare ville se ut som søppel, men så ble det kunst!*, i Bakke, M. & S.B. Hommersand (red). *Barn, Kunst og kultur*, s. 193-205, Universitetsforlaget

Springgay, S. Irwin R.L., & S.W.Kind (2005). *A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text*. I *Qualitative Inquiry*, Volume 11 Number 6, 2005 897-912 DOI: 10.1177/1077800405280696



Meg i kontekst: Kunsten som utforskende metode

Gøril Hoel,
karriereveileder ved Voksenopplæringen (tidligere rådgiver ved Blindern videregående skole)

Artikkelen er gjengitt i Veiledersforum, publisert 30. august 2022

På Blindern videregående skole er karriereveiledning en integrert del av undervisningen. Et prosjekt vi kaller «Meg i kontekst» handler om hvordan elevene utforsker egen identitet gjennom en kunstnerisk tilnærming.

2020/2021 og 2021/2022 deltok jeg som rådgiver, sammen med norsklærer Tonje Fossum Svendsen, på Rådgivningsløftet i Oslo skolen (RIO). Arbeidet med kvalitetsrammeverket skapte engasjement og inspirasjon hos oss begge, og vi satte oss som mål at vi skulle integrere karrierelæring inn i undervisningen med fokus på å utvikle elevers karrierekompetanse.

Fokus for det tverrfaglige samarbeidet, fra mitt rådgiverperspektiv, var å legge til rette for å utvikle elevens karrierekompetanse gjennom undervisningen, ved å kombinere karrierelæringen med temaet folkehelse og livsmestring i norskfaget.

Karrierekompetanse i denne sammenheng vil si å kjenne og forstå seg selv og sin kontekst, til å handle og ta valg, og til å håndtere dilemmaer og spenninger knyttet til liv, læring og arbeid.

Inspirerer til refleksjon

Tanken med å ta i bruk karriereknappene i fag, var å benytte dem som et verktøy for å fremme refleksjon hos elevene. Vi ønsket at arbeid med karriereknappene skulle inspirere elevene til refleksjon rundt sin identitet og håndtering av egne valg i livet. Refleksjon er svært aktuelt i den nye læreplanen, Fagfornyelsen, der

refleksjon kan knyttes både til kravet om dybdelæring og kritisk tenkning i fag.

Vi ville la elevene ta i bruk sin kreativitet og støttet oss til læreplanens vektlegging av elevmedvirkning og utforskende metoder. Karriereknappen «Meg i kontekst» ble valgt ut. Karriereknappen «Meg i kontekst» handler om å utforske og sette ord på hvem man er og sin egen identitet. I tillegg legger den vekt på å forstå sin egen bakgrunn, rammene en lever sitt liv innenfor, og hvordan rammene kan påvirke ens egen situasjon.

Navnet på prosjektperioden ble kalt «Meg i kontekst» og elevene skulle uttrykke kreative refleksjoner rundt egen identitet og sin kontekst. Rammen for den kreative oppgaven var:

Hvem er jeg?

Hvem påvirker meg?

Hvem er jeg utenpå?

Hvem er jeg inni?

Struktur og form for undervisningen

Skolen fikk muligheten til å engasjere forfatter og lyriker Per Ivar Martinsen. Han kom på besøk til alle vg1-klassene og introduserte elevene til lyrikk, kreativ skriving og assosiasjonsteknikker.

Vi omgjorde klasserommene til et «kreativt verksted», og Per Ivar tilbrakte to uker i norskundervisningen sammen med elevene. Lyrikeren ønsket å «løftet opp toppløkket» til elevene, og alt elevene tenkte på var lov og skulle få plass i hans timer. Han skrev ulike ord på tavlen og elevene kunne komme opp med ulike assosiasjoner til ordet. Gjennom disse teknikkene

var målet at elevene skulle komme i kontakt med sin kreative side, og gi slipp på strukturer og rammer som skolehverdagen til vanlig representerte. I løpet av timen skulle alle elevene skrive ned sitt eget dikt på fem ord, og til sin egen overraskelse greide de alle å levere.

Etter en økt med innføring i kreativ skriving fikk elevene mulighet til å utfolde seg med ulike materialer. Elevene kunne velge å uttrykke seg selv og sitt dikt gjennom både «blackout poetry», tegning, maling og collage. «Blackout-poetry» tar utgangspunkt i ferdige dikt og tekster og omgjør en eksiterende tekst til en blackout-tekst. Elevene kunne jobbe figurativt eller abstrakt både med bokstavene og motivene. Per Ivar hadde en fantasifull tilnærming til undervisningen og la vekt på improvisasjon og lekenhet. Prosjektet innebar hverken karaktersetting eller vurderingskriterier, men la til rette for sosialt samspill, dialog og kreativ nysgjerrighet.

Svarte prosjektet til forventningene?

Det å avslutte ungdomsskolen, forlate kjente omgivelser, til å starte på en ny skole er en viktig overgang i elevenes liv. De opplever endringer knyttet til hvem de er i denne nye situasjonen, hvem de ønsker å være og kjenner på forventninger fra omgivelsen om hvordan de bør være.

I løpet av sitt første år på videregående skole er elevene nødt til å ta flere valg som vil være viktige for veien videre etter videregående skole. En viktig del av karrierelæringen i Vg1 er å utfordre eleven på å bli bevissist sine egne verdier og interesser for at de skal kunne ta gode valg for seg selv i for

eksempel forbindelse med fagvalg og yrkesvei videre. Jeg opplevde at det å la elevene få muligheten til å utforske hvem de er, i sin kontekst, gjennom kreative uttrykk var et godt utgangspunkt for dette. Både faglærere og jeg opplevde at prosjektet ga elevene mulighet til å uttrykke egne tanker og følelser rundt seg selv, hvem de er og hva som er viktig i deres liv.

Elevenes erfaringer og refleksjoner

I etterkant av prosjektet «Meg i kontekst» skulle elevene uttrykke egne tanker og erfaringer i forbindelse med sin kreative oppgave. Her er et eksempel fra en 16 år gammel jente:

«Når jeg lagde kunsten tenkte jeg også på at alle har en framtid, den bestemmer man helt selv, og man må ta de riktige valgene for å få den framtiden man drømmer om ...»

I sitatet under deler en 16 år gammel gutt sine tanker om overgangen fra ungdomsskole til videregående skole:

«Så jeg er også en 16 år gammel gutt med mye stress byggende opp inne meg. Videregående kan være hardt, det er vanskeligere å få gode karakterer, man skal få seg nye venner og plutselig var jeg også en del av en russebuss, hvor jeg måtte finne en måte å skaffe

penger på. Jeg føler at alt stresset inni meg bygget seg opp som en tornado. En tornado er tynn og liten i begynnelsen, men bygger seg opp til å bli større og sterkere. Dette valgte jeg å uttrykke i min blackout poetry. Det var vanskelig å finne ord som kunne gi en særlig mening, så jeg fokuserte mer på å uttrykke følelsene mine gjennom tegningen. Noen ganger sier tegninger mer enn ord. Blackout poetryen min virket nok litt deppende, men både kunst og livet kan ikke alltid være lykkelig og søtt»

En annen elev reflekterer rundt seg selv og viktige hendelser som hadde hatt stor påvirkning i hans liv: *«For å forstå min tankegang bak lyrikken, så må jeg igjen dele biter av identiteten min. Jeg er oppvokst her i Oslo, oppvokst i det som var trygge og gode rammer. Det var i det minste det frem til jeg fylte 14. Som 14-åring opplevde jeg at familien raste sammen, og jeg ble dratt med ned i dragsuget»*

Andre elever uttrykker hvordan oppgaven gav dem frihet til å være seg selv:

«Jeg opplevde å bli tildelt en sjelden sjanse til å dele et budskap. Ens egen sanne identitet er personlig, og det kan dermed være en ubehagelig side å dele. Det faktum at jeg ikke altfor ofte får (eller benytter meg av) sjansen til å være åpen og personlig, gjorde prosjektet både befriende og engasjerende ...»

«Mitt dikt ble utformet som en setning, men er ment som en påminnelse. 'Vi er skjøre, men det er jorden også' ble linjen som sto igjen på arket mitt. Kanskje ikke så personlig ved første øyekast, men jeg la så mye bak.»

«Fordelen med en så personlig oppgave som vi ble tildelt, er at man kan vise hvem man egentlig er. Man får sjansen til å vise at man er mer enn en elev på Oslo Vest, som bryr seg om klær og vesker. Den ellers knusende generaliseringen av Oslo Vest ungdommer, eller ungdommer generelt ble irrelevant og uinteressant.»

Ledelsens rolle

Ledelsen ved skolen ønsker å legge til rette for den overordnede delen av lærerplanen som omfatter skaperglede, engasjement og utforskertrang. Tverrfaglig samarbeid, som for eksempel samarbeid mellom rådgivertjenesten og faglærere, er også godt forankret i skolens strategiske plan.

Ringvirkninger i andre fag

Hvilke ringvirkninger har denne tilnærmingen hatt for implementering av knappene i andre fag og tverrfaglige prosjekter? Lærerne opplevde at elevene følte seg frie når de jobbet med oppgaven, og de elsket å klippe, lime og fargelegge. Gjennom nye uttrykksformer ble konteksten for å dele tanker og opplevelser utvidet. Det å løfte på topplokket skapte gode refleksjoner.

Denne type undervisning gav elevene rom til å vise andre sider ved seg selv, og det kjentes godt å være i klasserommet uten forventninger om å prestere. Det gav en helt annen form for tilstedeværelse, samtidig som det gjorde noe med det sosiale miljøet i klasset.

Elevene på vg1 kjente ikke hverandre så godt fra før, siden de fleste kom fra ulike ungdomsskoler. Den

kreative tilnærmingen gav elevene muligheten til å bli kjent med hverandre på en ny måte.

Prosjektet «Meg i kontekst» inspirerte Tonje Fossum Svendsen og meg til å introdusere karrierknappene, ved bruk av kreative metoder, i flere fag, blant annet programfaget psykologi og historie og filosofi på vg2.

Fellesnevneren for prosjektet dette skoleåret er karriereknappen «Muligheter og begrensinger» tilknyttet det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling.

Karrierknappene

Karriereknappene består av fem ordpar for utforskning og læring:

- Meg i kontekst
- Endring og stabilitet
- Tilpasning og motstand
- Valg og tilfeldigheter
- Muligheter og begrensninger

I denne artikkelen viser vi hvordan disse tas i bruk i et undervisningsopplegg.

RIO-prosjektet i Osloskolen

RIO-prosjektene i Osloskolen er skoleutviklingsprosjekter der deltakerne tester ut, reflekterer over resultater og konsekvenser av sine erfaringer i egen praksis på skolene.

Målet for skoleåret 2020/2021 var å støtte lærere i utvikling av undervisningsopplegg som bygger på «karriereknappene» i enkeltfag og tverrfaglige temaer.

Å oppleve natur

Et prosjekt i programfaget psykologi 1

Tonje Fossum Svendsen, lærer ved Blindern videregående skole

Hvordan få elevene til å oppleve natur på nye måter og kjenne tilhørighet til naturen? Målet med dette naturprosjektet er å få elevene mer naturbevisste. De skal oppleve og sanse naturen fremfor å lese artikler, samtale og drøfte. Dette skal komme til uttrykk gjennom kunstnerisk lek. Målet er gi elevene en økt bevissthet om natur, forhåpentligvis kjenne på større glede og kjærlighet til naturen. En utvidet naturfølelse vil kunne bidra til at vi tar mer vare på naturen rundt seg oss, lokalt og globalt, og kunne bidra til at vi tar flere klimavennlige atferdsvalg.

I vg2 jobber skolen tverrfaglig med tema natur. Vi har lagt tema natur inn i årshjulet, og alle fagene har fokus på dette samtidig. Natur knytter seg i all hovedsak til Læreplanens overordnet del og de tverrfaglige temaene. Samtidig har de fleste fagene kompetansemål som er direkte relatert til natur. I norsk på vg2 er et kompetansemål at elevene skal utforske og reflektere over hvordan «... *tekster fra romantikken og nasjonalromantikken framstiller menneske, natur og samfunn, og sammenligne med tekster fra nyere tid*» (Udir 2020) I programfaget Historie og filosofi 1 skal elevene reflektere over menneskets forhold til natur opp gjennom tidene. I programfaget psykologi 1 er ikke ordet «natur» spesifikt nevnt, men kan relateres til kompetansemålet om å utforske psykologiske faktorer til å ta bærekraftige valg.

Natur og psykologi

Naturens betydning for vår psykiske helse har de siste årene fått mer fokus i psykologisk forskning. Det finnes en rekke forskningsstudier som viser at natur er viktig for den psykiske helsa. For eksempel kan en

halvtime ute i skogen hver dag redusere symptomer på depresjon, at hodet tenker klarere og løser mentale oppgaver lettere ute i naturen og at flere mennesker opplever såkalte flytopplevelser i naturen (Svendsen 2022). I psykologifaget er natur knyttet til psykisk helse med mestringsstrategier, forebygging og ulike terapier. I tillegg har faget fått et bærekraft- og klimafokus med det som kalles økopsykologi.

Tanken er at mennesket er natur. Vi er avhengig av naturen og empatiske til naturen. Det nye i faget er også redselen for at naturen skal forsvinne og nye diagnoser som klimaangst og økosorg er blitt aktuelt.

Økonomisk- og kunstnerisk støtte

Programfaget psykologi er teoritungt. Ved innføringen av Fagfornyelsen ønsket vi psykologilærere å gjøre et praktisk og estetisk naturprosjekt. Vi søkte midler gjennom SKUP fra Den kulturelle skolesekken, og fikk tilslag. Dermed fikk vi faglig veiledning fra OsloMet ved universitetslektor Kristine Storsve og økonomisk støtte til kunstner Nikhil Vettukattil. Vi hadde assisterende rektor, Tonje Røseth, med på laget, som la til rette for prosjektet og bidro med kreative innspill. Sammen utviklet vi et prosjekt der våre psykologielever skulle boltre seg i natur en vårdag på Bygdøy. Elevene skulle utforske naturen der, kjenne og lytte til den, nyte den – og være kreative. De skulle lage stedskunst.

Dette kunstneriske produktet skulle bli fotografert og til slutt bli presentert i en lyd- og fotoutstilling der vi inviterte familie, venner og alle som hadde bidratt i prosjektet. Alle fotografiene skulle henges opp i en av skolens korridorer.

Viktigst i prosjektet var likevel prosessen, dagen på Bygdøy og arbeidet med stedskunsten.

Undervisning del 1

– Forarbeid med elevene

Den første undervisningsøkta startet med å reflektere rundt tema natur. Vi var i klasserommet og elevene delte sine erfaringer i grupper, og dernest i plenum. Det er viktig å hente fram det personlige forholdet som elevene har til natur. Assosiasjoner til natur viste seg å være knyttet til det å være på tur og nå et mål, og flere elever fremmet nettopp det som forpliktende og stressende: «Jeg får blodsmak i munnen bare jeg tenker på Sognsvann, fordi vi har alltid måtte løpe i gymmen»; «Når jeg hører natur tenker jeg på skiturene som mamma dro meg ut på. Alltid for lange»; «Natur for meg er når vi måtte gå opp til Ullevålseter med skolen». For oss lærere ble det desto viktigere å få elevene til å tenke på natur som et sted de finner ro, et sted de kan lengte seg til, et friskt og energigivende sted. En øvelse vi la inn var å snakke med læringspartneren sin om sin favoritt-naturplass. Da kommer det gjerne positive utsagn som «Svaberget på hytta», «Oslofjorden», «En hvitveisåker». Vi fikk altså bekreftet at vårt valg om å finne et egnet sted å være på en hel dag, var viktig, ikke en langtur.

Undervisning del 2

– En naturdag

Vi ankom Bygdøy en strålende soldag i mai, og startet dagen med en meditasjonstur. Elevene ruslet 15 minutter i stillhet gjennom skogen. På forhånd hadde vi vurdert psykologisk forskning om viktigheten av

SKUP – Skolens eget utviklingsprosjekt i Den kulturelle skolesekken – har som målsetting å bidra i skolens arbeide med å oppnå LK20 sitt verdigrunnlag som blant annet skaperglede, engasjement og utforskertrang.

SKUP skal utforske og utvikle modeller/ metoder for kreative og utforskende undervisningsprosesser i samarbeid med aktør fra kunst og kulturfeltet, og veiledning fra Institutt for estetiske fag, OsloMet. Nettverkssamlinger med refleksjon og inspirasjon er viktige bidrag inn i felles arbeid med å utvikle undervisningsstrategier med utgangspunkt i kunstfagenes metodikk.

SKUP gir skolen mulighet til å jobbe med egendefinerte mål og utfordringer gjennom kunst og kreative prosesser og har et spesielt fokus på læringsmiljø og å fullføre og bestå. Les mer i SKUP-rapporten fra 2021 her: SKUP-rapport 2021 www.denkulturelleskolesekken.no/oslo/skup

å være til stede her og nå med alle sansene. Vi fikk nærmere seksti elever på 17 år til å gå stille gjennom Bygdøys små stier – lytte, lukte, se og kjenne stien under føttene. Denne øvelsen kaller vi «Kjenn livet på jorda vår!».

Deretter laget vi en camp ytterst ute mot Oslofjorden. Her fikk elevene spillerommet til å gjøre hva de ville. Elevene er vant til å få oppdrag, og i starten var elevene noe usikre og famlende. Vi fikk utsagn som «Hæ? Men hva skal vi gjøre da?» Etter hvert løsnet det, noen gikk, andre la seg på svabergene, noen begynte å klatre i trærne, noen lagde «kaste stein- i vannet»-konkurranse mens andre plukket blomster. Det var fantastisk å se den gleden som ungdommene fikk da de fikk leke og utfolde seg i skogen og på svabergene.

Neste øvelse var klemming av et tre. Alle fant seg et tre som de holdt rundt i tre minutter. De skulle berøre og kjenne på treet. Det var noe smålatter før og etter denne øvelsen, men så kom stillheten i de minuttene det klemmes. Flere av elevene fikk et forhold til treet sitt og sa «Ha det!» til treet på slutten av dagen. Dette var en nydelig og enkel øvelse. Forskning viser at det å klemme et tre kan utløse kjærlighetshormonet oxytocin, som demper stresshormonet kortisol (Brunstad 2021). Trestammen kan rett og slett oppfattes som en støtte i livet, og gi jording og trygghet. Elevene var blitt presentert for denne forskningen før naturdagen, og slik veide nysgjerrigheten opp for det som opplevdes litt rart.

Den neste øvelse ble introdusert av kunstneren Nikhil. Han oppfordret elevene til å være kreative, leke seg med naturelementene. På forhånd hadde kunstneren vist elevene noen bilder til inspirasjon og snakket om stedskunst, eller «Land art». Denne kunstformen handler om å skape noe i naturen av naturen og ha fokus på økologi og bærekraft. Stedskunst har som mål å stimulere til dialog og utvikling av forholdet mellom mennesket og natur (Lien 2020). Elevene fikk frie tøyler, og her blomstret kreativiteten. De jobbet sammen i grupper. Noen bygde steiner oppå hverandre, to lagde egen steinsti i vannet, noen pyntet trestammer mens andre utforsket strå og hvordan de kan flettes sammen. Nikhil pratet med alle elevene, ga dem innspill og sammen med ham ble det tatt det opp lyder, filmet og fotografert. Nikhil dokumenterte prosessen i bilder og videopptak. Stemningen var god, vi hørte hyggelig prat og latter blant elevene mens de jobbet.

Dagen ble avsluttet med en mindfulness-meditasjon på stranda (Svendsen 2022). Elevene ble guidet av lærer, de skulle lukke øynene, puste inn gjennom nesa og ut gjennom munnen, kjenne etter hvordan inni seg, kjenne etter i magen, i hodet, i beina. Deretter ble de invitert til å lytte etter bølgene, barnelatter, fuglekvisper, og bare å være. I et refleksjonsnotat dagen etter beskrev flere elever denne meditasjonen som «superdigg» «deilig»; «lyst å gjøre det igjen». En elev skrev: «Først var jeg veldig urolig, men da jeg lurekikket og så at de andre også lukket øynene fikk jeg mer ro».

Undervisning del 3

– Utstilling og etterarbeid

Elevene fotograferte den stedskunsten de hadde lagd, og valgte ut et favorittbilde. Vi brukte midler fra SKUP til å fremkalle bildene i A3-format på aluminiumsplater og hang dem opp på skolen. Sammen med en klasse i Historie-filosofi, som også hadde hatt et prosjekt, forberedte vi en kunstutstilling i skolens bibliotek. Her ble alle elev-produktene presentert. Utstillingen ble kuratert av elevene og lærerne med hjelp av kunstneren. Åpningen var høytidelige med elever, familie og ansatte. Lærerne og kunstnere holdt tale og noen elever snakket om mennesket og naturen. Vi opplevde stolte elever som mer enn gjerne viste og snakket om sitt naturfotografi. I ettertid fortalte elevene at de synes det var fint og stas å se sine egne bilder i korridoren i hverdagen, bildene vekker gode minner.

Avslutningsvis skrev elevene et refleksjonsnotat og en fagtekst. Refleksjonsnotatet handler om dagen på Bygdøy og en refleksjon til sitt eget forhold til natur. Fagteksten tar for seg elevens eget kunstverk knyttet til bærekraft og livsmestring. Refleksjonsnotatetene viser mye positivitet, elevene forteller om hvordan de hygget og koste seg denne dagen ute i naturen. En elev sier det slik:

«Jeg synes dagen på Bygdøy var superfin. Det var veldig deilig og fint med en annerledes psykologitime og generelt en annerledes skoledag. Alma, Sara og jeg var på gruppe sammen. Jeg bor på Bygdøy og er godt kjent, så jeg hadde allerede tenkt meg ut noen

steder vi kunne jobbe med prosjektet. Vi tok bilder og lydopptak av naturlige settinger i naturen samtidig som vi forsøkte å spille inn lydfiler av ulike lyder fra naturen som for eksempel bølger og vind. Vi ville at produktet vårt skulle fremstille noe som betød noe for oss. Både Alma og jeg er veldig glade i havet, og vi finner en ro når vi befinner oss i nærheten av det. Derfor ville vi at havet skulle være et hovedelement i prosjektet vårt. Vi tenkte at det å legge på lydfiler på et bilde kan virke like mye som kunst som et vanlig klassisk kunstprosjekt som et maleri eller en skulptur. Tanken var å lage noe unikt som man ikke bare kan se, men også lytte til.»

Fagtekstene som knyttet kunstverket til bærekraft og livsmestring viste mer variasjon i refleksjon. Noen elever reflekterer godt om livsmestring, bærekraft og sitt eget naturverk, andre strever med å koble kunstverket til noe overordnet, og synes bildet eller lydopptaket kan tale for seg.

Vurdering

Å vurdere et slik prosjekt er krevende fordi det er så personlig og kreativt. Vi valgte å gi en vurdering basert på formativ vurdering av logger, refleksjoner og det kunstneriske produktet. I veiledning og samtaler med elever underveis forstår vi de har ulike tilnærminger, noen er svært personlige, andre klarer å abstrahere det personlige til en videre forståelse av seg selv i møtet med natur. Og, i fagsamtaler senere om mestringsstrategier var det flere som nevnte naturen som et viktig element i forhold til psykisk helse.

Det er mulig å vurdere elevenes kompetanse med kriterier knyttet til psykisk helse, mestringsstrategier, forebygging, terapi, bærekraft- og klimafokus.

Refleksjoner

Til tross for reelle klimautfordringer, er det for mange i dag som ikke bryr seg nok om klima og bærekraft. Psykolog Ole Jacob Madsen kaller det «klimaapati» (Nicelsen 2019). Her på Blindern videregående skole er vi opptatt av å øke elevenes bevissthet om bærekraft og klima. Skolen har utviklet et bærekraftprosjekt på vg1 der elevene utforsker ulike spor (teknologi, politisk, livstilsendring) for å nå 1,5 graders målet. Vi har erfart – og lært - at en utforskende metode inspirerer elevene, fremfor formidling av kunnskapen. Dette psykologiprojektet har som mål å fremme følelsene til naturen. Kunstneriske tilnærminger gir opplevelser og kan bidra til ny forståelse. Vi håper og tror at kjærlighet til natur vil fremme en mer bærekraftig, klimavennlig atferd hos våre elever, noe som bekreftes av klimapsykologen Per Espen Stoknes (Nicelsen 2019). Vi må anerkjenne følelsene, og ikke bare fornuften i klimadebatten.

Nådde vi målet vårt med å få elevene mer naturbevisste? Vi tror elevene forstår litt mer om hva natur kan gjøre for egen helse, og at de i enda større grad kan bruke naturen rundt seg som et rekreasjonssted. Vi tror de sitter igjen med en god læringsopplevelse, der de fikk testet ut å være mer til stede i naturen gjennom meditasjon og kjenne på egen kjærlighet til naturen. Tilbakemeldinger fra elever viser at de synes det var fint å være med på:

«Gøy og annerledes prosjekt» «Digg dag» «Kult at vi fikk bestemme så mye selv» «Jeg vil klatre mer i trærne!» Fotografiene henger fortsatt på veggene inn til biblioteket. De pryder veggene våre, og minner elevene på naturen der ute. Store deler av prosjektet viderefører vi nå på egen hånd, men selvsagt, støtten til prosjektet var helt unikt og viktig for at det ble så profesjonelt gjennomført som det ble.

Litteratur

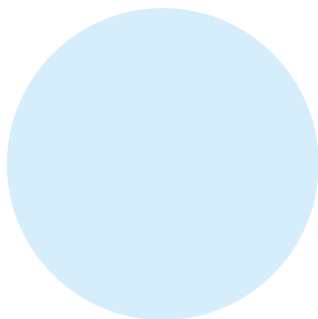
Brunstad, S. B. (2021): *Dette kan gje deg betre mental helse*. NRK. www.nrk.no/mr/klem-eit-tre-nar-du-ikkje-kan-klemme-andre-1.15567465

Lien, G. (2020): *Sense of place. Land art som kunstpraksis og kilde til bærekraft*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. kunstkultursenteret.no/wp-content/uploads/2020/10/Sense-of-Place-Frost-og-Lien.pdf

Nicelsen, T. (2019): *Psykologifaget er medansvarlig for klimakrisen*. UIO. www.apollon.uio.no/artikler/2019/1_psykologistudenter_skogen.html

Svendsen, T.F. (2022): *Psykologi 2*. Aschehoug.

Utdanningsdirektoratet (2020): *Kompetansemål og vurdering*. www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv113?lang=nob



Mennesket og natur i et historisk og filosofisk perspektiv

Et prosjekt i historie og filosofi 1

Karl Martin Mertens,
lærer ved Blindern videregående skole

«Nature to be commanded must be obeyed»

Francis Bacon

For to år siden (våren 2022) ble prosjektet «Mennesket og natur i et historisk og filosofisk perspektiv» gjennomført ved hjelp av SKUP-midler på Blindern vgs. Prosjektet utforsket forholdet mellom mennesket og naturen fra antikken til romantikken. Det var elever i programfaget historie og filosofi 1 som deltok i prosjektet, hvis høydepunkt ble en kunstutstilling i skolens bibliotek for elever, foreldre, ansatte og samarbeidspartnere. Veiledning og faglig støtte til det historisk og filosofiske ble gitt underveis av meg som faglærer og kunsteren Nikhil Vettukattil bisto elevene i den kunstneriske delen.

Det er særlig to verk som inspirerte prosjektet og utstillingen, *Traces on a Rhodian Shore* av Clarence Glacken og *A History of the World in 100 objects* av Neil MacGregor. Prosjektet hadde som mål å skulle gi elevene en dypere forståelse av hvordan synet på naturen har utviklet seg gjennom tidene, og hvordan disse perspektivene påvirker dagens samfunn og tenkemåte. Elevene skulle utforske ulike epoker og filosofiske retninger. De skulle analysere hvordan mennesket har forstått seg selv i relasjon til omgivelsene og reflektere over hvilke verdier og tanker

som har formet vårt forhold til virkeligheten og naturen.

Elevene skulle velge ut ett tema som skulle artikuleres med et produkt i leire. Under ledelse av kunstneren Nikhil laget elevene kunstverk i leire som representerte deres forståelse og tolkning av naturoppfatninger fra ulike epoker. Den store utfordringen for elevene var å ta en abstrakt idé om naturforståelse i en bestemt epoke og la det komme til konkret og kunstnerisk uttrykk i form av et artefakt. Kunstneren ga dem god støtte og veiledning, og alle elevene fikk laget et produkt. Til kunstutstillingen ble disse verkene utstilt sammen med historiske og filosofiske forklaringer som elevene også hadde utarbeidet i prosjektperioden for å ramme inn prosjektet.

Artefaktene ble fremstilt i leire og så malt. Å skulle utforme noe i leire, kan synes krevende ut. Derfor startet prosjektet med en idemyldringsfase hvor elevene i selvvalgte grupper diskuterte ulike måter de kunne visualisere naturoppfatningene fra den valgte epoken. De delte tanker og idéer, og hentet

inspirasjon fra ressurser på læringscenteret og på nett. Etter å ha diskutert og reflektert over hvordan naturen ble forstått og representert i deres valgte periode, begynte elevene å lage skisser på papir. Disse skissene fungerte som en konkretisering av deres idéer, hvor de prøvde å fange essensen av epokens naturoppfatning gjennom former, symboler og motiver som de senere skulle overføre til leire. Skissene ble et viktig verktøy i designprosessen, og ga elevene en visuell referanse å jobbe ut fra når de begynte å forme sine leireartefakter.

Gjennom prosjektet førte elevene jevnlig logg i OneNote etter hver økt. Dette arbeidet ga dem muligheten til å reflektere over egen og gruppens prosess, dokumentere fremdriften, og analysere hvilke utfordringer og løsninger som oppstod underveis. Å skrive logg ga elevene et verdifullt verktøy for refleksjon, hvor de kunne identifisere læringsøyeblikk og få innsikt i egen utvikling. Ved å reflektere over arbeidet sitt, fikk de en dypere forståelse av hvordan ideene deres ble til, hvordan de samarbeidet, og hvordan de kunne forbedre prosessen videre. Denne kontinuerlige refleksjonen styrket også deres evne til å vurdere det ferdige produktet i lys av både den kreative og faglige prosessen.

For å plassere sine kunstneriske arbeider innenfor en historisk kontekst, rammet elevene inn prosjektet ved å bruke Sutori til å lage en tidslinje. På denne tidslinjen markerte de viktige hendelser, ideer og skift i naturoppfatningen ved å trekke linjer forover og bakover. Denne innrammingen hjalp dem å forstå hvordan deres valgte epoke passet inn i den større

historiske utviklingen. Tidslinjen fungerte både som en visuell guide og som en måte å strukturere den historiske og filosofiske innrammingen av kunstverket på. Det hjalp elevene å plassere sitt arbeid ikke bare i en spesifikk tidsperiode, men også i sammenheng med hvordan synet på naturen har utviklet seg over tid.

Elevene plasserte sitt historiske artefakt i både et synkront og diakront perspektiv, noe som ga en dypere forståelse av både tidsspesifikke og tidsoverskridende elementer. I det synkrone perspektivet analyserte de hvordan verden og naturoppfatningene ble forstått i en gitt epoke, og de brukte kilder og sitater for å forklare den underliggende mentaliteten. Dette ga dem en detaljert innsikt i naturoppfatningene slik de fremstod på det tidspunktet. I det diakrone perspektivet fokuserte de på hvordan disse naturoppfatningene har utviklet seg over tid, og de presenterte en kronologisk fremstilling av denne utviklingen. Denne todelte tilnærmingen, med både dybdeanalyse og historisk oversikt, gjorde at de kunne sette sitt kunstprosjekt i en både bred og dyptgående historisk og filosofisk sammenheng.

Kunstutstillingen ble svært viktig som et sluttprodukt for prosjektet, men også som en helhet, å kunne vise alle de ulike temaene og valgene som elevene hadde tatt. Elevene ordnet utstillingen som en museumsopplevelse. De valgte å plassere artefaktene i en kronologisk rekkefølge slik at en vandring i utstillingen ble en vandring i tid og rom og den besøkende fikk se utviklingen av naturoppfatninger fra oldtiden til romantikken. Under åpningen av kunstutstillingen presenterte elevene sine kunstverk

og de historiske og filosofiske innsiktene de hadde tilegnet seg og hjalp publikum til en større forståelse ved å svare på spørsmål som angikk deres egne verk og den underliggende naturforståelsen iboende i artefaktet. Utstillingen ble stående i skolens bibliotek en ukes tid og var slik åpen for alle elever og ansatte og fungerte som en arena for å vise frem elevers arbeid og refleksjoner omkring faget historie og filosofi.

Dette prosjektet har i seg mange deler, fra å fordype seg i epoker og filosofiske retninger til å uttrykke det i et fellesskapende og kreativt arbeid med leire. Elevene opplevde her å jobbe sammen og det var kunstnerisk og akademisk samhandling fra begynnelse til slutt. Den avsluttende kunstutstillingen viste dette. Her fikk medelever, foreldre, lærere og involverte se

en spennende utstilling, helt annerledes enn hva vi gjerne ellers ser av elevers sluttprodukter. Produktene av leire var utstilt sammen med en kort og presis tekst. Å kunne synliggjøre faget historie og filosofi slik materielt med artefakter, det var fantastisk. Og, elevene fikk feire seg selv og sine prestasjoner på en vernissasje med inviterte foreldre, representanter for SKUP, ILS og andre gjester.

Prosjektet «Mennesket og natur i et historisk og filosofisk perspektiv» tilbød en omfattende utforskning av hvordan natursynet har utviklet seg gjennom tidene, og hvordan disse perspektivene fortsatt påvirker oss i dag. Gjennom en kombinasjon av kunstnerisk uttrykk og akademisk analyse fikk elevene muligheten til å fordype seg i komplekse temaer og presentere sine funn på en kreativ og engasjerende måte.

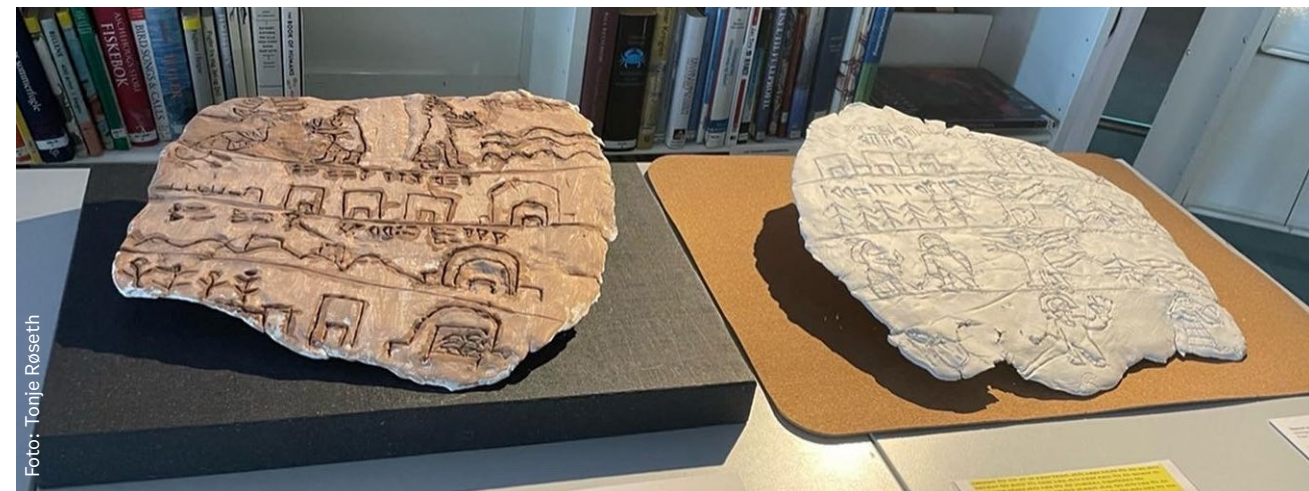


Foto: Tonje Røseth

Kreative læringsprosesser angår oss alle

*Tonje Røseth,
assisterende rektor ved Blindern videregående skole*

Med det nye læreplanverket, LK20, og regjeringens strategi Skaperglede, engasjement og utforskertrang ligger det både forventninger og føringer for en mer praktisk tilnærming i undervisningen, der estetiske læringsprosesser inngår i alle fag.

Det er først når man ser den gjensidige nytten fagene har for hverandre, og hvordan kunnskapene dermed gjør livet rikere, at motivasjonen for læring øker. Det er dokumentert at arbeid med estetiske fag fremmer læring av blant annet realfag. Som UNESCOs rapport fra både 2009 og 2013 viser, ser vi at selvtilliten til elevene vokser, de får en positiv holdning til fagene og det blir mindre fravær ved skoler som satser på kunst og kultur.

Skolen har ansvaret for å bidra til at elevene får undervisning som fremmer «kreativt og skapende arbeid, både i de praktiske og estetiske fagene og som arbeidsform i alle fagområder, bidrar til å gi barn og unge skapende og innovative ferdigheter» (Kunnskapsdepartementet 2019). Ved Blindern videregående skole har vi arbeidet i fire år med å utvikle våre såkalte SKUP-prosjekter for å ta disse læreplanformuleringene på alvor. Vi er fremdeles underveis.

Skolens strategiske forankring

Blindern videregående skole har en strategisk plan der vi legger vekt på å gi elevene en trygg og god opplæring de tre årene de er hos oss der de skal oppleve faglig og sosial utvikling. Målet er at alle

elever skal fullføre og bestå i fagene sine, oppnå gode resultater, og at de trives. Vi jobber for et inkluderende skolemiljø med åpenhet, respekt og toleranse. Spesiell vekt er lagt på at elevene skal utvikle nysgjerrighet, sette seg høye mål, ønske å studere videre. En plan for karriereveiledning bidrar til at de blir kjent med overgangen fra videregående skole til høyere utdanning.

Elevene forbereder seg til høyere utdanning gjennom utforskende-, prosessorienterte- og virkelighetsnære prosjekter. De styrker egen livsmestring ved økt fokusering på egne interesser og studiemuligheter. Skolen er også opptatt av å imøtekomme nye krav i opplæringsloven, som dybdelæring, kritisk tenkning og tverrfaglighet. Tre sentrale prosjekter på vg1, vg2 og vg3 er derfor innenfor de tre overordnede temaer – Folkehelse og livsmestring, Demokrati og medborgerskap og Bærekraftig utvikling. Disse temaene har vi ønsket å utvikle mer, noe vi har gjort ved å bruke dem i utarbeidelsen av SKUP-prosjekter.

Skolens eget utviklingsprosjekt (SKUP) i Den kulturelle skolesekken- har som målsetting å bidra i skolens arbeide med å oppnå LK20 sitt verdigrunnlag som blant annet skaperglede, engasjement og utforskertrang. SKUP skal utforske og utvikle metoder for kreative og utforskende undervisningsprosesser i samarbeid med aktør/er fra kunst- og kulturfeltet, med veiledning fra Institutt for estetiske fag ved Oslo Met. SKUP er skolens eget prosjekt, skolen selv er viktigste pådriver, og forankring i skolens ledelse er helt essensielt.

På vår skole har vi i disse fire årene med SKUP vært spesielt opptatt av å få til positive endringer for faglige og sosiale mål etter definerte utfordringer, å utvikle elevenes skapende evner, nysgjerrighet og motivasjon for læring og å gi lærere mulighet for kompetanseutvikling innen dybdelæring og elevaktiv læring.

Kreative læringsprosesser

Helt kort – Hva er kreative læringsprosesser? Begrepet kreativitet står gjerne sentralt i forbindelse med estetiske læreprosesser. Det er bred enighet om at utvikling av kreativitet er et viktig mål for skolen både i norsk og internasjonal sammenheng. Slik kunne det forventes en tydelig beskrivelse av hvordan kreative læringsprosesser kan fremmes i opplæringen, men begrepet er sjelden definert, og undersøkelser viser at norske lærere er usikre på hva som ligger i begrepet (Lutnæs 2013).

Definisjon av kreativitet i NOU 2015:8 er oversatt fra en engelsk modell, den såkalte KKS-modellen. Modellen er utarbeidet i et samarbeid mellom engelske forskere og lærere, og presenteres i OECD-rapporten «*Progression in Student Creativity in School*», 2012. KKS-modellen viser fem sentrale egenskaper som er viktige å stimulere for å fremme kreativitet, og er ment som et refleksjonsverktøy for lærere og elever i alle fag og i hele opplæringsløpet. Denne modellen brukes også av norske forskere for å synliggjøre hva kreative prosesser i undervisning innebærer.

Fremtidens ferdigheter og egenskaper

Ser vi på KK-modellen, så innebærer kreativitet svært mye, vi kan nevne *utforske*, *tolerere*, *utfordre*, *samarbeide*, *tørre å være annerledes*, og så videre. Seniorrådgiver Ragnhild Bye ved OsloMet har uttalt seg om hvilke tre ferdigheter og personlige egenskaper som blir viktige i fremtidens arbeidsmarked (OsloMet 2019). Når det gjelder ferdigheter fremmer hun først kritisk og selvstendig tenkning. Informasjonsmengden i samfunnet er stor, og opptrer i ulike kanaler og kilder. Vi må mer enn noen gang kunne vurdere og analysere, skille det viktige fra det uviktige. Derne st kommer problemløsning og kreativitet, det vil si evnen til å ta initiativ, ta tak i utfordringer, være utviklingsorienterte og tenker nytt, og nummer tre er teknologiforståelse. Å kunne utnytte teknologien til sin fordel vil gi unike muligheter.

Av egenskaper, så er samarbeidsevner og emosjonell intelligens rangert høyt. Løsningene på utfordringene vi har i samfunnet skapes gjerne gjennom tverrfaglig samarbeid. For at samarbeid skal være noe fruktbart må vi være nysgjerrige på hverandres tanker og ideer, verdsette og utnytte hverandres ulike kompetanser og ideer. Derne st kommer kognitiv fleksibilitet, som er viktig i et arbeidsliv hvor endringene skjer raskt. Vi må kunne omstille oss, ta på oss nye arbeidsoppgaver, være villig til å lære noe nytt, og kanskje også gå inn og ut av ulike roller i en virksomhet. Og hun fremmer kulturell sensitivitet. Å møte folk på tvers av kultur er kanskje like mye en ferdighet som en egenskap.

Vi må kunne erkjenne at hver enkelt av oss ser verden gjennom vårt eget filter. Verden er ikke nødvendigvis slik vi ser den, men den oppleves forskjellig avhengig av hver person sin erfaring og kontekst.

Hva sier Læreplanverket om estetiske læringsprosesser?

Regjeringens strategi Skaperglede, engasjement og utforskertrang slår fast at «kreativt og skapende arbeid, både i de praktiske og estetiske fagene og som arbeidsform i alle fagområder, bidrar til å gi barn og unge skapende og innovative ferdigheter» (Kunnskapsdepartementet 2019, s. 4). Og regjeringen stiller her noen forventninger til skoleeiere og skoleledere. For å nå målet må det gjøres lokale prioriteringer i kompetanse- og profesjonsutviklingen.

I overordnet del av læreplanverket vektlegges verdier og prinsipper for grunnopplæringen og betydningen av opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen. «Opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner», står det innledningsvis i kapittelet (Utdanningsdirektoratet 2017).

En teoretisk forståelse for den estetiske dimensjonen i ulike fag, og hva estetiske læringsprosesser kan være, er også nødvendig-, om ikke grunnleggende, kompetanse for lærere i skolen.

SKUP-skaperglede, engasjement og utforskertrang

Ledelsen og enkelte lærere ved Blindern videregående skole ønsket i 2020 å legge bedre til rette for å realisere den overordnede delen av lærerplanen som omfatter skaperglede, engasjement og utforskertrang. Vi søkte derfor om SKUP-midler, og vi ble tildelt det. Dermed ble vi med i et samarbeid med Oslo Met, Den Kulturelle skolesekken, De Komp-midler og Oslo kommune.

SKUP-midlene har fulgt oss i fire år. Vi synes at vi har utviklet et flott løp med prosjekter for alle tre trinnene. Første året med SKUP-midler var 2020-2021. Vi valgte her folkehelse og livsmestring og bærekraft som tema. Vi ga SKUP 1-prosjektet navnet «Meg i kontekst - Identitet», som ble et samarbeidsprosjekt med SKUP og RIO (Rådgiverløftet i Oslo). Dette prosjektet ble realisert i fellesfaget norsk på vg1-trinnet med ca 250 elever fordelt på åtte klasser og åtte norsklærere. Forfatter og musiker Per Ivar Martinsen ble leid inn som kreativ/ kunstnerisk aktør. Rådgiver Gøril Hoel sammen med norsklærer Tonje Fossum Svendsen satte som mål å legge karrierelæring inn i undervisningen med særlig vekt på å utvikle elevers karrierekompetanse. Elevene skulle uttrykke kreative refleksjoner rundt egen identitet og sin kontekst: Hvem er jeg? - Hvem påvirker meg? Hvem er jeg utenpå? Hvem er jeg inni? Prosjektet har vært vellykket, noe både elever og lærere uttrykker, og slik er det blitt videreført hvert år siden 2021.

For skoleåret 2021-2022 jobbet vi videre med de samme tverrfaglige temaene som året før.

SKUP 2-prosjektet fikk navnet «Menneske og natur i et historisk-filosofisk og psykologisk perspektiv». Prosjektet ble realisert på vg2- trinnet i programfagene historie og filosofi 1 med lærer Karl Martin Mertens og psykologi 1 med Tonje Fossum Svendsen og Gøril Hoel i løpet av mai og juni 2022. De to psykologilærerne knyttet også dette prosjektet til RIO. Kunstneren Nikhil Vettukattil ble leid inn som kreativ og kunstnerisk aktør til begge disse delprosjektene.

Tredje året med SKUP-midler, 2022-2023 ville vi utforske det tredje tverrfaglige temaet, Demokrati og medborgerskap. Navnet på prosjektperioden ble kalt «Slampoesi-ytringsfrihet» der elevene skulle uttrykke kreative refleksjoner rundt det å tørre å ha en stemme i samfunnet og mobilisere flere tenkemåter. Prosjektet ble knyttet til norskfaget i vg3 i en periode med modernisme som tema. 220 elever og sju lærere deltok med verksted i mai- juni, der slampoeten Fredrik Høyer ble leid inn som kunstnerisk aktør.

Vårt fjerde år med SKUP, 2023-2024, ble utviklet innenfor naturfag på vg1 med bærekraftig utvikling som tema. Elevene skulle utforske bølgekraft- utforskende undervisning. 250 elever fordelt på åtte klasser skulle utforske modeller for kreativ og utforskende undervisning. Hver klasse valgte en del fra det elektromagnetiske spekteret, deretter jobbet de i grupper med å utvikle en prosjektide som involverte hele klassen og ble filmet. Dette prosjektet ønsker vi å arbeide videre med til neste år i forhold til temaet utforskende undervisning, da det er et spennende og utfordrende felt for oss alle å utvikle videre.

Ledelse og organisering

Da vi gikk i gang med å planlegge det første SKUP-prosjektet høsten 2020, fikk vi noe dårlig tid til oppstartsfasen, noe som opplevdes som en kritisk faktor, da våren er den beste tiden for å planlegge og legge til rette for neste års prosjekter. Dette ble det forandret på fra SKUPS side etter dette første året, slik at vi de tre siste årene fikk oppstart i april. Dette bedret situasjonen betraktelig da fikk god tid til planlegging og involvering av plangruppe og lærere. Å ha tid til denne kartleggingen er vesentlig for at deltakerne skal får et eieforhold til utviklingsarbeidet.

Den kraften det ligger i å distribuere ledelse i betydningen kollektiv ledelse, ved å involvere lærere i å ta medansvar når det gjelder å lede utviklingsprosesser, er viktig i denne type prosjekter som SKUP. Ved å involvere lærerne i arbeidet, får de et annet innblikk i de oppgaver og det ansvar som ledelse av en organisasjon innebærer. De må tenke systemisk, (Senge 1991), noe som innebærer å se helheten og sammenhengen i egen organisasjon og den situasjonen som organisasjonen befinner seg i (Jacobsen og Thorsvik 2013). Distribuert ledelse blir da en form for kollektivt lederskap der lærere også utvikler sin profesjonalitet gjennom samarbeid. Ifølge Harris (2004) vil denne form for ledelse føre til at skolen utvikler seg, og at det vil bedre elevenes læringsutbytte. Dette erfarer vi nå, lærere som har vært med i prosjekter, gjerne vil være med neste gang også, eller de starter opp på egenhånd med et prosjekt de har tenkt ut.

Utforske nye roller

Nye og sterkere felleskap, relasjoner og roller mellom elevene oppstår gjerne i slike prosjekter. Prosjektarbeid kan bidra til kollektiv og individuell utvikling og inkludering, både sosialt og faglig, til nye og sterkere fellesskap, relasjoner og roller blant elevene. Et sentralt «regi-grep» for å jobbe med fellesskap er at lærerne aktivt ser etter interesser og ressurser i enkeltelever, som gir dem sjansen til å bli mer synlige, vise frem og oppdage nye sider av seg selv og hverandre, eller finne nye og mer positive relasjoner og roller i elevgruppa. Regi-grep kan bidra til å utfordre grensen for «normalitet». Noe også elevene har fremhevet.

Lærerne i flere av SKUP-prosjektene på Blindern videregående skole opplevde at elevene følte seg frie når de jobbet med oppgaver i forbindelse med SKUP-prosjekt. Utsagn som underbygger dette er hentet fra artikkelen «Meg i kontekst: Kunsten som utforskende metode» av Gøril Hoel (egen tekst i denne artikkelsamlingen):

«Gjennom nye uttrykksformer ble konteksten for å dele tanker og opplevelser utvidet. Denne typeundervisning gav elevene rom til å vise andre sider ved seg selv, og det kjentes godt å være i klasserommet uten forventninger om å prestere. Det gav en helt annen form for tilstedeværelse, samtidig som det gjorde noe med det sosiale miljøet i klassen»

Forskning viser, som eksemplifisert ovenfor, hvordan elever på mellomtrinnet og oppover blir opptatt av hva som er «normalt» og «unormalt», og gjerne trekker

grensene sånn at rammene for hva eller hvem som passer som «normal» og «innafor», blir snevrere. Konstruksjon og stigmatisering av «unormale» eller «avvikere» er et utbredt element i mobbing, og det er derfor viktig å anerkjenne mangfold som ressurs i klasserommet og på skolen generelt.

Lærere på Blindern videregående skole, som trekker fram prosjektets karakter av å være «unntakstilstand» gir et rom som gjør det mulig å utfordre grenser for normalitet, forteller hvordan elevene snakker om prosjektet som en «boble». Å ta i bruk en ekstern regissør, som en ny voksenperson og et «friskt pust» som bare skal være der en kort periode, er i seg selv et grep som gir elevene mulighet til å prøve seg utenfor vante mønstre og (selv)oppfatninger. I våre SKUP-prosjekter ble den eksterne kunstneren gjerne en kraft, det friske pustet for elevene.

Forankring av kunst og kultur i skolehverdagen

Vår erfaring er at SKUP-prosjektene bidrar til kritisk tenkning, problemløsning, kreativitet, håndverks-, eventuelt teknologiforståelse, samarbeidsevner og emosjonell intelligens, kognitiv fleksibilitet og kulturell sensitivitet. Det er for oss sentralt at prosjektene skal fortsette å ha virkning og utvikle seg også etter kunstproduktet elevene har jobbet frem mot har hatt sin visning. Dette er noe vi kontinuerlig arbeider med i vårt utviklingsarbeid.

Prosjektene har også, og fremfor alt, gitt lærere og skoleledere innsikt og erfaring med hvordan kunst

og kultur kan forankres i skolehverdagen for elever, lærere, foreldre, myndigheter, lærings-institusjoner og kunstmiljø. Flere lærere viser i denne artikkel-samlingen hvordan undervisningen til SKUP-prosjektene både er utforskende og kreative. Prosjektene har gitt skolen mye, vi har lært og erfart, og vi bør nå stå enda stødigere i å utvikle kreative læringsprosesser i prosjekter, men også i den jevne undervisningen.



Litteratur

By, Holthe, Lie, Sandsven, Vestad & Birkeland, 2020, s. 15). By, I. Å., Holthe, A., Lie, Ch., Sandsven, J., Vestad I. L., & Birkeland, I. M. (2020). *Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene. Helhetlig, integrert og forskningsbasert?* Rapport til Kunnskapsdepartementet, 24. juni 2020. www.regjeringen.no/contentassets/ea18f23415a14c-8faaf7bc869022afc2/estetiske-laringsprosesser-i-grunnskolelarer-utdanningene.pdf

Harris, A. (2004): *Distributed Leadership and School Improvement. Leading or misleading?* Educational Management Administration & Leadership. Vol. 32(1), (s. 11-24)

Hoel, G. (2022): *Meg i kontekst: Kunsten som utforskende metode. Meg i kontekst: Kunsten som utforskende metode | Veilederforum.no*

Jacobsen, D.I. og Thorsvik, J. (2013): *Hvordan organisasjoner fungerer.* Bergen: Fagbokforlaget. Kreative læreprosesser, Oslo Met. kunstkultursenteret.no/nytt/estetiske-laringsprosesser-i-alle-fag

Kunnskapsdepartementet (2019). *Skaperglede engasjement og utforskertrang - regjeringen.no*

Lutnæs, E. (2013). *Creativity in the subject Art and Crafts: the weak link between learning and assessment.* pdfs.semanticscholar.org/5c58/f01a777d135321380580ba533c9e5108565d.pdf

Lutnæs, E. (2018). *Creativity in assessment Rubrics.* www.designsociety.org/publication/40842/CREATIVITY+IN+ASSESSMENT+RUBRICS

OECD-rapporten «*Progression in Student Creativity in School*», 2012. www.oecd.org/education/cei/5k4dp59msdwk.pdf

Oslo Met (2019). Disse ferdighetene trenger du i fremtidens arbeidsliv. Disse ferdighetene trenger du i fremtidens arbeidsliv – OsloMet

Restad, F., og Sandsmark, J. (2021) Kommuneforlaget. s. 85-88. (2013). *Relasjonsbygging på tvers av grupper og statushierarkier. Mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv – nye stemmer i praksis*

Senge, P. M. (1991): *Den femte disiplin. Kunsten å skape den lærende organisasjon.* Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.

Utdanningsdirektoratet (2017) *2. Prinsipper for læring, utvikling og danning | udir.no*

Refleksjon til «Meg i kontekst/blackout poetry»

Per Ivar Martinsen,
lyriker og musiker

Tidlig desember 2020 tok assisterende rektor Tonje Røseth kontakt med spørsmål om deltakelse i SKUP-prosjektet «Meg i kontekst/Blackout Poetry»; et kunstprosjekt for skolens klasser på vg1. Tonje Røseth var også prosjektleder, og etter utdypende informasjon, utveksling av tanker og ideer, samt et møte sammen med prosjektgruppen og norsklærerne, kunne vi glede oss til oppstart like over nyttår. Grunnet pandemi og smittevern ble de åtte klassene delt i to, med halve klasser per økt. I løpet av to prosjektuker hadde vi åtte to-delte dager, med en gruppe før og en gruppe etter storefri – totalt 16 halvdagsøker med en halv klasse per økt.

At prosjektleder også er billedkunstner, og undertegnede i denne sammenheng er lyriker, ga anledning til aktiv dialog frem til oppstart, noe vi også trakk veksler på sammen med lærerne under prosjektperioden.

«Meg i kontekst» fokuserte på refleksjoner rundt identitet, og ble et tverrfaglig, kunstnerisk verksted, en kreativ prosess med frihet til å kombinere språk (poesi/blackout tekst/cut-up), visuelle uttrykk (tegning/maling/collage) og fantasifull tilnærming med bruk av intuisjon og improvisasjon, tilfeldigheter og lekenhet. En tidsramme på drøyt tre klokketimer per gruppe fungerte godt, og «stram deadline» bidro til energisk fremdrift og spennende kunstneriske valg.

Da prosjektet verken innebar karaktersetting eller konkurranse, kombinert med en befriende mangel på fasit, ble det et desto større overskudd til sosialt samspill, positiv gruppedynamikk, dialog og kreativ

nysgjerrighet. Ved å tilby deltakerne full kunstnerisk frihet og eget ansvar for form og innhold, ble «kunst» raskt mindre mystisk, mer konkret, helt håndgripelig og ikke minst tilgjengelig for alle som ønsket å delta – og det gjorde faktisk samtlige.

«Jeg opplevde å bli tildelt en sjelden sjanse til å dele et budskap. Ens egen sanne identitet er personlig, og det kan dermed være en ubehagelig side å dele. Det faktum at jeg ikke altfor ofte får (eller benytter meg av) sjansen til å være åpen og personlig gjorde prosjektet både befriende og engasjerende ...» (Elev-refleksjon)

Ulike ting bidro til et vellykket prosjekt; god tilrettelegging, ett dedikert prosjektrum, materialer innkjøpt i god tid, samt at elevgruppene besto av halve klasser som bidro til tett og nær dialog, og under selve «kunstens tilblivelse» hadde vi bedre plass til å utfolde oss.

Mitt viktigste bidrag var variasjoner over min tidligere DKS-produksjon «Hei, jeg er et dikt!», som med utgangspunkt i lyrikk og tekst sirkler inn den kreative prosess – gjennom aktiv elevmedvirkning utforskes diktning i praksis, og tilbyr den kunstneriske frihetens utfordringer, vel vitende om at lysten til å skape ikke kan tvinges – «skal og må» byttes ut med «kan og vil» ...

«Til syvende og sist vil jeg si at vi som mennesker trenger selskap av andre for å trives i livet, og styrken i forbindelsene våre har en enorm innvirkning på vår mentale helse og lykke. Å være sosialt knyttet til andre kan lette stress, angst og depresjon, øke egenverdet, gi trøst og glede, forhindre ensomhet og mange andre

ting – dette var det største budskapet bak kunsten min ...» (Elev-refleksjon)

Etter endt prosjektperiode ble alle elevarbeider gjennomgått, og vi gjorde et utvalg på rundt 30 stykker. Disse ble scannet og tilrettelagt for digitaltrykk, satt

i trerammer i tre ulike formater og montert i et av skolens trapperom og korridorer. Under arbeidet med montering vakte de ferdige bildene stor begeistring hos elever som kom forbi og fikk en ny opplevelse av hva de faktisk hadde deltatt på.



Foto: Tonje Røseth



Kapittel 5

Holbergprisen i skolen

Holbergprisen i skolen – dybdelæring i praksis?

Et prosjekt i sosiologi og sosialantropologi

Marit Frydenlund og Sverre Bjørnstad, lærere ved Blindern videregående skole

Disse lærerne vant lærerprisen 2019, og artikkelen er en redigert utgave av lærerrapporten til Holbergprisen.

Holbergprisen i skolen – starten på et godt prosjekt

Skoleåret 2018/2019 fikk vi gleden av å være med i Holbergprisen i skolen for første gang med programfaget Sosiologi og sosialantropologi. Vi ønsket å styrke dybdelæring og kritisk tenkning og foregripe LK20 og overordnet del.

Vi ville styrke en erfaringsbasert undervisning der elevene selv innhenter informasjon, i tråd med John Dewey og hans begrep «learning by doing». Her skal eleven selv velge en problemstilling som engasjerer, samle inn opplysninger til problemstillingen og vurdere og tolke funnene i lys av teori. Elevene skal jobbe selvstendig. De skal reflektere og tolke data, de skal kjenne på et eierskap til arbeidet sitt.

Det har vært en stor fordel å delta i Holbergprisen i skolen! Først og fremst har det vært svært inspirerende. Vi fikk tildelt ressurser og uvurderlig faglig støtte, som har bidratt til at vi har fortsatt med å gjennomføre prosjektet i årene etter 2019. Vi vil her redegjøre for vårt holbergprosjekt i sosiologi og sosialantropologi.

Planlegging og oppstart

Planleggingen av et slikt prosjektet må starte tidlig, før skolestart, og det må inn i undervisningsplanen for faget. Elevene må tidlig øve og lære seg kildesøk, kildekritikk, kildeføring og drøfting. Vi planlegger

mindre drøftingsoppgaver underveis i faget, og slik får elevene innblikk i temaer de vil kunne velge å skrive om i prosjektet. Vi starter tidlig med å veilede elevene i valg av problemstilling. Ved å sette i gang tankeprosessen tidlig, oppnår vi at flere elever finner fram til tema og problemstillinger som interesserer dem, og som er mulige å gjennomføre, ikke minst, å kunne finne informanter.

Med deltakelse i Holbergprisen fikk vi bistand fra forskere som bisto i å veilede elevene. Det var en god hjelp for oss lærere, og særlig til krevende og ukjente problemstillinger. I dag bruker vi også tidligere elever som ressurser, de presenterer sine prosjekter for elevene og noen tidligere oppgaver er tilgjengelige.

Når elever sliter med å komme i gang eller finne en problemstilling, gir vi elevene eksempler på tidligere problemstillinger og som de selv forsøker å ta utgangspunkt i til videre arbeid. Vi foreslår problemstillinger tilpasset elevenes nivå, både når det gjelder å finne teori og informanter, i tråd med Vygotsky som fremhever det å støtte elevene i sin proksimale utviklingssone (Imsen 2005).

Elevene jobber i grupper på to eller tre. Koritzinsky (2008) skriver at gruppearbeidet i seg selv er en viktig del av elevenes læring ved at de får trening i å samarbeide ved å diskutere og løse konflikter seg imellom. Ulempene er at noen lett kan bli «gratispassasjer». Vi begrenser derfor antall elever i gruppen. Elevene får ønske seg hvem de ville jobbe med, og vi lærere setter sammen gruppene. Prosjektet er avgrenset til kvalitative intervjuer.

Det gjør det lettere å veilede elevene underveis når flere av de samme problemene oppstår. Prosjektet er omfattende nok i seg selv. Dersom elevene i tillegg skal sette seg inn i dataprogrammene som må til for å gjennomføre kvantitative undersøkelser, vil det for mange kunne synes overveldende.

I prosjektperioden får elevene en annerledes undervisning. De går ut i samfunnet og innhenter empiri. En slik form for læring knyttes ofte til konstruktivistiske læringsstrategier. John Dewey fokuserer på viktigheten av å erfare selv for deretter å reflektere over de erfaringene en gjør seg. Han argumenterer for at undervisningen må være nært knyttet til samfunnet eleven selv lever i (Imsen 2005). Kvalitativ metode er godt egnet til dette formålet fordi elevene kommer tettere inn på samfunnet og informantene enn de vil gjøre ved en kvantitativ metode. Dette var også noe elevene selv har uttrykt i evaluering av prosjektet:

«Det var to ting som var interessant. Det første er å gjennomføre intervjuer som var interessant fordi jeg fikk høre perspektiver til mennesker jeg ikke møter i hverdagen. Det andre var å koble intervju opp mot teori.»

«Det mest interessante med prosjektet synes jeg var å intervju informantene våre. Det var spennende å høre om deres erfaringer og opplevelser»

Dybdelæring

Utdanningsdirektoratet (2018) definerer dybdelæring som «å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom

fagområder». Dette innebærer mindre overflatelæring, utvikling av kunnskap som i liten grad settes i sammenheng. Dybdelæring handler om å ta i bruk kunnskap i nye situasjoner, og at fagstoff må settes inn i en relevant og forståelig sammenheng (Gilje m. fl. 2018).

Vi forstår dybdelæring som faglig fordypning i enkelte temaer og å gi elevene mulighet til å arbeide med tema eller en oppgave over lengre tid. Dybdelæring er å anvende kunnskap som er ervervet tidligere i nye sammenhenger. Gilje (2018) hevder at å bruke begreper på tvers av problemstillinger forutsetter at elevene utvikler evne til å vurdere kunnskapens gyldighet i ulike konstellasjoner.

Vi vil at elevene skal arbeide med å finne ut hvilke fagbegreper og teorier de kan ta i bruk. Elevene må tenke over hva som kan være relevant og tenke på nytt omkring fagstoff (Utdanningsdirektoratet, (2018). Samtidig krever dette at læreren veileder elevene og hjelper dem til å reflektere om hva slags kunnskap de kan ta i bruk. Utover i prosjektet opplever vi ofte at elevene eksperimenterer selvstendig med å anvende tidligere gjennomgått fagstoff i nye sammenhenger. At elevene selv tar i bruk fagkunnskap i nye sammenhenger og bruker tidligere teorier til å skape mening i nye kontekster, er en stor styrke.

Dette fører til at elevene kan forstå ny informasjon i lys av det de kan fra før (Gilje m. fl. 2018). Elevene trenes i å overføre det de har lært tidligere til å løse nye situasjoner og teste ut bruk av kunnskap i spørsmål de ennå ikke vet svaret på (Utdanningsdirektoratet 2018).

Dybdelæring handler ikke bare om overføring av kunnskap innenfor samme fag, men også på tvers av fag. At elevene erverver kunnskap som de kan overføre til andre fag og fremtidige oppgaver, er i tråd med dybdelæring. En elev sier følgende: *«Jeg har utviklet meg som elev ved at jeg nå vet bedre hvordan man tar fatt på en slik oppgave, hva man burde unngå og huske på. Det har gitt meg flere verktøy som jeg kan ta med meg videre – det har utviklet meg til å bli bedre i sosiologi og også til skriving»*. En annen elev peker på følgende læringsutbytte av prosjektet: *«Jeg vil nok si at evnen å effektivt se sammenhenger mellom teori, tall og empiri er mengdetrening, som dette prosjektet ga mye av. Ellers er det også god mengdetrening innen språk og skriving»*. Sitatene understreker at læringsutbyttet av prosjektet er overførbart til andre fag. I tillegg innebærer dybdelæring at elevene i større grad skal reflektere over egen læring (Gilje m. fl, 2018). Elevsitatene er representative og viser tydelig bevissthet rundt egen læringsprosess.

Et annet aspekt ved dybdelæring er at elevene selv skal produsere kunnskap, fremfor å reprodusere. I vårt prosjekt her får elevene mulighet til å bli eksperter på sine egne områder, fremfor at det er læreren som er ekspert. Det blir ofte nevnt at god og utforskende undervisningspraksis handler om at elevene skal arbeide med spørsmål som det ikke er fasitsvar på. Denne formen for læring innebærer at elevene skal stille utforskende spørsmål og søke etter mulige svar. Skolen skal gi elevene bedre grunnlag for å reflektere, være kritiske, skapende og utforskende. Holbergprisen i skolen er et relevant prosjekt som trener elevene i nettopp disse ferdighetene.

Kritisk tenkning

Vektleggingen av kritisk tenkning og refleksjon er sentralt i læreplanmålene for samfunnsfag i videregående skole. Vi forstår kritisk tenkning som en reflekterende, individuell tanke (Higgins 2014). Problemløsning, kreativitet, tålmodighet og evnen til å jobbe i grupper er noe av det som blir påpekt som en av de viktigste egenskapene vi lærer elevene i det 20. århundre (ibid).

I dette prosjektet brukes kritisk tenkning på ulike måter. Oftest bruker elever et fåtall kilder basert på de øverste treffene i søkemotoren Google (Eriksen 2018; Strømberg 2018). Dette er også vår erfaring. Vi må lære dem hvordan de kan søke og vurdere kildenes troverdighet og hvor kilder finnes. Elevene introduseres for bøker på skolebiblioteket og hovedbiblioteket. I sluttevalueringen fremhever gjerne elevene at prosjektet har gjort dem mer kildekritisk og bidratt til at de er blir bedre i kildesøk.

I metodedelen reflekterer elevene over fremgangsmåten, om positive og negative sider ved det de har gjort, om utfordringer ved metoden og hva som kunne vært gjort bedre. Ved å reflektere slik over egen forskning, lærer elevene å reflektere over annen forskning. De vurderer om forskning er representativ, om den er troverdig, om den er generaliserbar. Den kritiske tenkningen kommer særlig fram i analysedelen, der elevene viser selvstendige vurderinger til teori med empiri. Når prosjektet avsluttes, reflekterer de over egen prosess, hva de var fornøyde med og hva som kunne vært gjort annerledes.

Å bli studieforberedt

Skolen skal ruste elevene for fremtiden og til å bli studieforberedte. Studiebarometeret viser at studenter synes at overgangen til høyere utdanning er faglig utfordrende (NOKUT 2018). Elevene føler seg minst forberedte på akademisk skriving, lesing og kritisk tenking.

Skolen har en vei å gå når det gjelder å gjøre elevene mer forberedt på videre utdanning. Vi synes at vårt holbergprosjekt bidrar godt her. Å jobbe aktivt med kritisk tenking, overføring av kunnskap og skrive lengre tekster bør styrke elevene til å bli mer studieforberedte. Refleksjoner fra elevene i etterkant av prosjektet vårt understreker at flere synes at denne måten å arbeide på er nyttig:

«Jeg har aldri skrevet en lignende tekst før med en slik oppbygning, så det at jeg lærte det nå ser jeg på som veldig nyttig. Har også lært masse om hvordan å skrive mer faglig og finne gode kilder. I tillegg til videre studier der jeg skal levere en bachelor eller masteroppgave som vil se lignende ut ...»

Lærerens veiledende rolle

I et slikt prosjektet blir lærerens oppgave som veileder helt sentral. Prosjektperioden består av lite formidlende undervisning, med unntak av gjennomgang av konkrete temaer som kvalitativ metode, kildehenvisning og innføring i analyse. Gjennom prosjektperioden konstruerer elevene innholdet selv. Vår oppgave som lærere er å gi råd, støtte og konkrete tips i prosessen. Vi har opplevd det som utfordrende å være veileder på «fulltid», og har fått erfare at

det ligger mye jobb i å gi gode tilbakemeldinger og «riktige» tips. En viktig del av vår jobb blir å motivere, vise interesse og entusiasme for prosjektet, ut ifra tanken om at lærerens tro på prosjektet kan smitte over på elevene, og gi dem selvtillit og motivasjon.

Prosjektet er prosessorientert. Elevene deler sitt arbeid digitalt med læreren, og slik har vi tilgang til elevens arbeid gjennom hele prosessen. På den måten følger vi prosjektets utvikling kontinuerlig, kan se om prosjektet tar uheldig retning. Vi gir kildetips, retter språk og bidrar til å gjøre prosjektet bedre. Slik blir alle elevene sett og fulgt opp, også de som ikke er like aktive med å be om hjelp i klasserommet. De delte dokumentene gir tidlig inntrykk av fremgangen i prosjektet. Dette gjør det også mulig å tilpasse veiledningen ut ifra nivået på prosjektene og til hvor langt elevene er i prosessen. Denne prosessorienterte måten å arbeide på er i tråd med prinsippene som ligger i vurdering for læring. Tilbakemeldinger underveis i prosessen er med på å fremme læring.

Vi har erfart at det er helt nødvendig med frister underveis. Frister for intervju, for metode og teori. En utfordring er likevel at ikke alle elevene overholder fristene, og at det er ulikt hvor mye elevene har utarbeidet. Dette fører til at elevene kan få ulikt utbytte av veiledningen. Elevene som kanskje trenger mest veiledning får dermed også mindre, fordi de har mindre tekst å få veiledning på.

Elevene er fornøyde med å dele dokumentet med lærer og få veiledning underveis. Som de sier: *«Det har vært utrolig hjelpsomt for ikke å spore av.»*;

«Det har gitt oss retningslinjer som gjorde det lettere å skrive og det var lett å få tips gjennom denne plattformen.» Denne måten å veilede på viste seg å være nyttig. Mange elever synes å være fornøyd med tilbakemeldingene i prosessen. Samtidig har elever også kommentert at de savner positive tilbakemeldinger. Vi lærere kan lett fokusere på hva elevene bør rette opp i. Vi må også kommentere deler som er bra, slik at vi ikke tar fra elevene troen på prosjektet. Det kan være vanskelig å opprettholde motivasjon over så lang tid uten positiv støtte fra lærer.

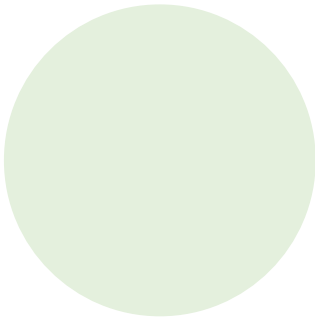
Utfordringer

En utfordring i prosjektet er å finne informanter og få gjennomført avtaler. Vi har opplevd at avtaler blir kansellert, at eposter ikke blir bespart og at informanter er skeptiske til å stille opp på intervju med skoleungdom. Slike utfordringer kan bidra til at enkelte grupper lett mister motivasjonene tidlig i prosjektet. Vår erfaring er at det er viktig å komme raskt i gang med å kontakte informanter og gjerne starte med de som det er mest krevende å få gjennomført intervju med. I noen tilfeller har vi lærere tatt kontakt på vegne av elevene, og det har vist seg å bli lettere å avtale intervju.

En annen utfordring er prosjektets kompleksitet og tidsbruk. Ettersom prosjektet går over nærmere to måneder er det krevende å få elevene til å innse at de må jobbe effektivt og jevnt, noe også elevene beskriver som en utfordring. En forbedring vi har gjort er å sette opp frister underveis og dele skrivingen, som beskrevet over. For noen elever kan et slikt selvstendig

arbeid over lang tid være krevende og gi begrenset læringsutbytte. Til tross for utfordringer erfarer vi likevel at elevene får et godt læringsutbytte av prosjektet. De tilegner seg kunnskaper som er viktig for videre studier, de lærer seg å samarbeide, de lærer mer om seg selv som ungdom og som fremtidig student.

Til slutt må vi også nevne at prosjektet er en omstilling for oss lærere. Vi går inn i en annen lærerrolle som veiledere, som kan være krevende. Men, vi er blitt stadig bedre i å veilede elevene, til å se og lære av måten elevene jobber på med både teori og praksis. Vi har her utviklet nye sider ved oss selv som lærere, og må si at dette har vært både nyttig og gøy.



Litteratur

Eriksen, G. K. (2018). *Digitalt medborgerskap i fremtidens skole*. Utdanningsnytt. utdanningsforskning.no/artikler/digitalt-medborgerskap-i-fremtidens-skole

Gilje, Ø., Landfald, Ø. F., Ludvigsen, S. (2018). *Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger*. Utdanningsnytt. [Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger \(utdanningsnytt.no\)](https://utdanningsnytt.no/historisk-bakgrunn-og-teoretiske-tilnærminger)

Higgins, S. E. (2014). *Critical thinking for 21st-century education: A cyber-tooth Curriculum?* Prospects, 14 (4). pp. 559-574

Holbergprisen i skolen: [Holbergprisen i skolen | Holbergprisen \(holbergprize.org\)](https://holbergprisen.no)

Imsen, G. (2008). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 4 utg. Oslo: Universitetsforlaget

Koritzinsky, T. (2008). *Samfunnsfag. Fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget

NOKUT (2019). *Studiebarometeret 2018: Overgang til høyere utdanning*

Regjeringen (2019). www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidens-skole/id2632829

Strømberg, K. K. (2018). *Kilder og kritisk tenkning i samfunnsfag - En studie av hvordan vg1-elever velger kilder til oppgavene sine*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo. www.duo.uio.no/handle/10852/64316

Tveitereid, K. (2018). *Medborgerskap*. [Medborgerskap \(utdanningsforskning.no\)](https://utdanningsforskning.no)

Utdanningsdirektoratet (2018). *Film: Dybdelæring* | udir.no

Utdanningsdirektoratet (2019). *Overordnet del av læreplanverket. Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* | udir.no



Samtale med elever

En samtale med vg2-elever i sosiologi g sosialantropologi:

Ella Dybwik og Nelly Wahl; Thea Groven Henriksen og Eline Lie Nilsen; Kristian Ystehede Vinger

Disse har i programfaget sosiologi og sosialantropologi gjennomført et forskningsprosjekt med en selvvalgt problemstilling. De har jobbet i grupper på to til tre elever, eller alene. De har gjennomført en kvalitativ undersøkelse og drøftet funnene i lys av teori. Ella og Nelly har jobbet med tema selvmord, Thea og Eline om unges bruk av Instagram og Kristian om kostnader og deltakelse i barneidretten.

Ella og Nelly sier at det har vært spennende å jobbe på egenhånd, og vite at de lager en større oppgave. Temaet deres er selvmord blant unge. «Det var svært interessant å jobbe med et så alvorlig tema. Vi lærte på en annen måte», forteller de. De var oppmerksomme på at det finnes mørketall, det måtte tas i betraktning i drøftingen av funnene. Det er ikke alle som våger å være helt ærlige om dette temaet. «Vi var veldig heldig, vi møtte et intervjuobjekt som var ærlig og fortalte om egne selvmordstanker.»

Det er gjort mye forskning på selvmord, og slik kunne de stole på den. De brukte masteroppgaver som kilde til oppgaven, og som var viktig i drøftingen av funnene deres. «Vi leste to masteroppgaver om temaet. Det ga oss mer kunnskap, og vi fikk også se hvordan masteroppgaver kan være.»

Thea og Eline sammenlignet bruken av Instagram blant elever på to videregående skoler i Oslo, Katta (Oslo Katedralskole) og på Blindern vgs. «Vi snakket med elever på Katta og på Blindern, og intervjuobjektene var veldig ærlige i svarene til oss. Å snakke med andre mennesker er ikke noe vi ellers gjør i undervisningen. Det var spennende, og en fin erfaring til senere.»

De fremhever også skriveprosessen som viktig, det å skrive over en lengre periode, svare på problemstillingen ut fra de funnene de hadde samlet. «Skrivingen gikk veldig av seg selv etter hvert, fordi det var selvvalgt og ikke noe læreren hadde bestemt. Det var også motiverende å jobbe med andre fordi vi ble inspirert av hverandre.»

Kristian synes det var bra å gå i dybden på noe han selv har valgt. Han er opptatt å forstå hva økende priser i idretten gjør med deltakelsen. «Idrett er noe jeg er interessert i selv og jeg ønsker at så mange som mulig skal kunne drive med idretten de liker. Økende priser skaper økende ulikheter.» Kristian jobbet alene, det var krevende på sin måte. «Jeg måtte gjøre alt selv, og læreren ble selvsagt viktig som veileder underveis i arbeidet mitt. Til tross for at det ble krevende på slutten for meg, så likte jeg denne måten å jobbe på fordi jeg hadde valgt dette selv.»

Elevene får erfaringer fra dette prosjektet som er svært verdifull for videre studier. De har lært å bruke kvalitativ metode og bearbeide funnene i henhold til teori. De skrev oppgaven inn i en mal, som fungerte godt i det å organisere alt stoffet. Elevene er enige i at det var gøy å bruke sosiologiske teorier til funnene, og ikke bare lære om teoriene i en undervisningstime.

«Vi skal jo senere studere, og nå vet vi litt mer om hvordan oppgaver skrives.»

Kapittel 6

Veien videre

Skolens handlingsrom

Martin Lee Mueller, ved Arne Næss Center for Ecology and Philosophy
Katharine Burke, ved Small Earth Institute

«When a complex system is far from equilibrium, small islands of coherence in a sea of chaos have the capacity to shift the entire system to a higher order»

Ilya Prigogine, Nobelprisvinnende kjemiker

Vi har hørt elever si «Holder vi på å dø ut?» og «Vi er generasjonen som ikke har mye tid igjen» (Burke, 2024). Internasjonale undersøkelser viser at halvparten av de unge oppgir symptomer på klimaangst, og vi antar det er tilsvarende tall i Norge. Dette er en virkelighet som griper inn i skolen. Hvordan kan skolen fremme undervisning som engasjerer, og som bidrar til en ny forståelse av menneskelivet på jorda?

Vi har møtt lærere som mobiliserer elevene til aktiv deltakelse i reelle samfunnsspørsmål og som vekker deres følelser for naturen. I vårt arbeid med skolene har vi sett mot og kreativitet, der fenomenet «mennesket» utforskes, til noe som beriker økosystemer heller enn å true, som er omsorgsfull med naturen og fremmer mangfold heller enn å utrydde. Samtidig er det svært krevende for skolen og lærerne å utvikle en undervisning som utfordrer etablerte holdninger til menneske og natur. Det kreves et paradigmeskifte fra en antroposentrisk holdning til en mer økosentrisk bevissthet.

Utfordringen ‘bærekraftig utvikling’

Bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap er overordnede tema i Læreplanverket fra 2020. Om bærekraft sier læreplanen: «Bærekraftig utvikling handler om å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov. En bærekraftig utvikling bygger på forståelsen av sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold. Menneskehetens levesett og ressursbruk har konsekvenser lokalt, regionalt og globalt» (Udir 2024).

Bærekraftig utvikling er her adoptert fra Brundtland-rapporten fra 1987. Denne klassiske forståelsen av bærekraft er både dristig og problematisk. Å knytte ‘bærekraft’ til ‘utvikling’, er et svakt svar på et sterkt problem, ifølge De Sousa Santos, som spør: «Er forestillingen om natur som adskilt fra samfunn, så dypt forankret i vestlig tenkning, holdbar i lengden?» (2016, 40) Han argumenterer for at «...den umettelige

utnyttelsen av naturen må få en slutt, ellers vil menneskelivet på planeten bli uholdbart» (Ibid.). Brundtland-rapportens bærekraft-begrep adresserer ikke selve grunnproblemet, som er den opplevde separasjonen mellom mennesket og naturen.

Mot en økologisk transformasjon – å knytte bånd til naturen

Kan vi bevege oss bort fra det rådende antroposentriske synet der naturen kun har en instrumentell verdi for oss mennesker? Dette er spørsmål som økofilosofien stiller seg. Det krever «en grunnleggende revurdering av det underliggende verdensbildet som har styrt vårt forhold til det fysiske miljøet», sier Dunlop (2000, 2). Det må et ‘nytt økologisk paradigme’ til, der menneskelig aktivitet må bli integrert med «naturens iboende evne til å opprettholde liv» (Capra og Luisi, 2016, 353).

På tvers av kulturer, geografi og historie har vi mennesker alltid blitt til i konteksten av en levende jord. Å knytte bånd til naturen betyr å ta på alvor hvordan vi som menneske blir likeverdig part med den. Vi trenger et nytt språk, påpeker Kimmerer (2021) og foreslår å lage et nytt pronomen – *kin* – et pronomen som ikke referer til naturen som en ting, et «det», men som en slektning av oss (Van Horn, Kimmerer & Hausdoerffer 2021). Fugler og trær vil da ikke være ting utenfor oss, men slektninger av oss.

Når vår identitet blir vevd inn i den levende naturen, vil vi ha en trang til å stå opp for og handle på vegne av alt som lever. Det handler om å knytte bånd til naturen.

Naturens skjønnhet må gjenoppdages, det sanselige som raslende ospevind ved et skogstjern, et ørretvak, lerka som «jubler høyt i sky» eller heiloens sorgmodige toner fra fjellmyrene. Mange søker naturen nettopp for å være en del av dette. Likevel opplever vi tap av natur i rasende fart. NRK kunne i fjor vise til at de siste fem årene har det blitt gjort 44 000 inngrep i norsk natur.

Kan skolen bli en sentral aktør mot en økologisk bevissthet?

Opplæringen må styrke forståelsen av samspillet mellom mennesker, planter, dyr, mikrober og landskap, fremme en økologisk og holistisk tilnærming, med omsorg og ansvar overfor alt liv. Vi må legge til rette for både lokalt og globalt engasjement. Skolen kan være den aktøren som åpner opp for samtaler på tvers av generasjoner og profesjoner om klodens mange kriser. Gjennom Skole i Verden-prosjekter erfarer vi at flere skoler er i gang med å utforske menneske og natur på nye måter. Dette er utrolig spennende. Vi ser mot og glede når elever engasjerer seg i lokalt arbeid med økologiske restaureringsprosjekter eller utvikler urbane hager. Slik knytter elevene sterkere bånd til lokalsamfunnet. Dette igjen fremmer en opplevelse av sammenheng og tilhørighet som er avgjørende for utviklingen av et regenerativt syn på livet. Denne type erfaringsbaserte læring innebærer at elever kan få en utvidet og holistisk forståelse av fellesskapet mellom menneske og natur. Elevene kan modellere etiske prinsipper for solidaritet og støtte. Kloden har aldri før sett endringer i en slik skala som i dag. Vi må utvikle nytt språk og nye praksiser. Vi må utforske hvordan usikkerhet faktisk kan bidra til positiv endring og utvikling.

Å utvikle en skoleetos

Skal skolen kunne bli endringsagenter i vår tid, må den forplikte seg til å utvikle en ny etikk basert på slik gjensidighet med den mer-enn-menneskelige verden.

Uansett hvilke praktiske svar hver enkelt skole vil komme opp med, vil disse svarene være i samsvar med den eldgamle forståelsen av det engelske ordet «human», nemlig at vi alltid har vært «folk av denne jorda» (Mueller, 2017). De fleste skoler levendegjør allerede kjerneverdier i denne overgangen, som samarbeid, samhold og fellesskap, men de gjør det samtidig som de fortsetter å etterfølge anti-økologiske og menneskesentrerte kulturelle normer som er dypt forankret i våre samfunn. Skolen må våge å utforske, fremme ny innsikt, kunnskap og ferdigheter for å kunne bidra i en ny økologisk forståelse. Vi må oppmuntre elevene til å utforske hva det betyr å bli «folk av denne jorda» igjen.

Veien videre

Vi vet fra studier av komplekse systemer at det er nettopp når disse systemene er i endring, og når 'business as usual'-modellene svikter, at små handlinger kan skape størst endring. Skoler som deltar i 'Skole i Verden' utforsker ulike metoder for en undervisning som utfordrer vaner og eksisterende sannheter. Skolen kan skape rammer for en eksperimentering, der elevene gis muligheter til å oppdage seg selv på nye måter. Systemer endres ikke fra utsiden, men fra innsiden. Kan hver skole bli 'islands of coherence', som Ilya Prigogine benevner det. For å bli slike 'islands of coherence', må skolen legge vekt på helhetlige og regenerative praksiser som integrerer

sosial-emosjonell læring, såkalt økologisk *literacy*. Slike praksiser dyrker motstandskraft, og fremmer kulturer som modellerer regenerative prinsipper både i teori og i praksis. Dette kan skje i skolens eget læringsfellesskap og i 'verden' rundt oss, lokalt og globalt.

Skolen bør i større grad utforske muligheter for kritisk systemtenkning. Den må bare ta i bruk handlingsrommet sitt. Vi har sett skoler gjøre det. Vi bringer denne utfordringen videre til dagens lærere – en krevende oppgave, men så avgjørende for våre neste generasjoner.

Litteratur

Burke, K. (2024). *Earthwards: Transformative Ecological Education*. Hawthorn Press.

Capra, F & Luisi, P.L. (2016). *A systems view of life: A unifying vision*. Cambridge University Press.

De Sousa Santos, B. (2016). *Epistemologies of the south: Justice against epistemicide*. New York: Routledge. unescochair-cbrsr.org/pdf/resource/Epistemologies_of_the_South.pdf

Dunlap, R.E., Van Liere, K.D., Mertig, A. G., & Jones, R. E. (2000). *Measuring endorsement of the new ecological paradigm: A revised NEP scale*. *Journal of Social Issues*. 56(3) 425–442. web.stanford.edu/~kcarmel/CC_BehavChange_Course/readings/Additional%20Resources/J%20Soc%20Issues%202000/dunlap_2000_5_nep_a.pdf

Mueller, M.L. (2017) *Being Salmon, Being Human. Discovering the Wild in Us and Us in the Wild*. Chelsea Green Publishing.

Shepard, P. (1982/1998). *Nature and Madness*. The University of Georgia Press.

Utdanningsdirektoratet. 2024. *Bærekraftig utvikling* (2.5.3). udir.no

Van Horn, G., Kimmerer, R.W. & J. Hausdoerffer (red) (2021) *Kinship Series*. Center for Humans and Nature.



www.oslo.kommune.no

Detalj fra kosmos av John Nordhus (1976)
kan gi assosiasjoner til verden som en helhet
med sin eksplosjon av farge og form. Kosmos
er i vanlig forstand et ordnet eller harmonisk
system. Solen som symbol er sentralt, og
bildet uttrykker noe allmennmenneskelig
og nærmest religiøst.

Et skilt på kunstverket omtaler det som
«Plastmosaikk epoksy i honeycomb mural».

Kunstverket er plassert i kantinen på
Blindern videregående skole, og tilhører
Oslo kommunes kunstsamling.

Foto: Nikolai Kobets Freund/Oslo kommune
Design: Konsulent tjenester, Utviklings- og kompetanseetaten

