

Innholdsfortegnelse

1. Bakgrunn for vår deltagelse i Holbergprisen i skolen	3
2. Gjennomføring av Holbergprisen i skolen	4
3. Nye læreplaner	6
3.1 Dybdelæring	6
3.2 Kritisk tenkning.....	7
3.3 Nye overordnede temaer i de nye læreplanene: Demokrati og medborgerskap. Folkehelse og livsmestring	9
4. Å bli studieforberedt	11
5. Lærerens veiledende rolle	11
6. Utfordringer ved prosjektet. Erfaringer som tas med i videre arbeid	13
7. Kildeliste	15

1. Bakgrunn for vår deltagelse i Holbergprisen i skolen

Skoleåret 2018/2019 fikk vi gleden av å være med i Holbergprisen i skolen for første gang, hvor vi har deltatt med våre to grupper i programfaget Sosiologi og sosialantropologi. Bakgrunnen for vårt ønske om deltagelse i Holbergprisen i skolen var i utgangspunktet at prosjektet kan være et ledd i å styrke humaniora og samfunnsvitenskapen på skolen, og i samfunnet for øvrig, både for lærere og elever. Et slikt prosjekt kan øke interessen for samfunnsfagene og vise potensialene som ligger i dem. Samtidig er prosjektet i tråd med politiske ønsker der særlig fokuset på dybdelæring og kritisk tenkning er trukket frem i de nye læreplanene (Utdanningsdirektoratet 2019). I tillegg kan prosjektet sies å være i tråd med de nye overordnede delene av faget, som demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring.

Det var videre viktig for oss å ha et prosjekt der elevene selv skulle innhente informasjon. For de fleste elevene er dette første gangen de med egne øyne kan oppdage det de ellers leser i bøker, aviser og på internett. En slik erfaringsbasert undervisning er av mange anerkjent som en viktig del av elevenes læring. Mest kjent er kanskje John Dewey og hans begrep «learning by doing». Her vektlegger han blant annet viktigheten at eleven må få mulighet til selv å velge en problemstilling som engasjerer, deretter å samle inn opplysninger til problemstillingen og til slutt vurdere de opplysningene som samles inn (Sander 2018). Denne beskrivelsen av erfaringsbasert læring passer godt til Holbergprosjektet ved at elevene selv fikk velge problemstilling for siden å innhente informasjon gjennom intervjuer som igjen ble tolket i lys av teori.

Foruten det rent faglige hadde vi et mål om at elevene skulle kunne reflektere mer om seg selv som elever. Ingen hadde på forhånd skrevet en så omfattende oppgave der de i tillegg blir gitt en så høy grad av selvstendighet. I dette lå det også et mål om at elevene skulle kjenne et eierskap til det de gjorde, på en helt annen måte enn hva en kunnskapstest gir. Vi vil komme tilbake til elevenes oppfatning av dette i forbindelse med det å bli studieforbereid og temaet livsmestring.

I den videre fremstillingen vil det bli brukt sitater hentet fra en undersøkelse vi gjennomførte i etterkant av prosjektet. Elevene er gjort klare over at vi kan bruke sitater fra undersøkelsen i denne rapporten.

2. Gjennomføring av Holbergprisen i skolen

Planleggingen av prosjektet foregikk allerede før skolestart ettersom vi ønsket å gjennomføre et forskningsprosjekt uavhengig av om vi fikk delta i Holbergprisen. Vi begynte tidlig å forberede elevene på kildesøk, kildekritikk, kildeføring og drøfting, ved å ha mindre drøftingsoppgaver i forbindelse med andre temaer i faget. På den måten fikk også elevene et innblikk i temaer de kunne velge å skrive om i prosjektet.

Vi startet tidlig med å veilede i valg av problemstilling. Det var basert på tidligere erfaringer da enkelte elever ikke kom i gang med prosjektet før mye av tiden var gått. En del endte også opp med valg av problemstilling de egentlig ikke interesserte seg for. Ved å sette i gang tankeprosessen tidlig oppnådde vi at flere hadde gode problemstillinger før prosjektperioden startet. Det gjorde det også mulig å teste ut hvorvidt problemstillingen lot seg gjennomføre, særlig gjaldt det problemstillingene der det er utfordrende å få tak i informanter. I denne fasen brukte vi særlig forskerkontakten som hjelp til å spisse problemstillingene og gi veiledning på relevant teori knyttet til hvert av elevenes temaer. Tidligere elever ble også brukt som ressurser og presenterte sine tidligere prosjekter for elevene. Det var fint for elevene å høste erfaringer fra dem og få tips fra noen som hadde gjennomført prosjektet selv, i stedet for læreren alene.

Vi valgte å avgrense prosjektet slik at alle elevene gjorde kvalitative intervjuer. Det å avgrense prosjektet på denne måten bidro blant annet til at det ble lettere å veilede elevene underveis når flere av de samme problemene oppstod. Prosjektet er også omfattende nok i seg selv. Dersom elevene i tillegg skulle sette seg inn i dataprogrammene som må til for å gjennomføre kvantitative undersøkelser, så vil det for mange kunne synes overveldende. På bakgrunn av dette valgte vi å gjennomgå fordelene ved kvalitativ metode sett opp mot kvantitativ metode, og heller komme nærmere inn på kvantitative metoder ved å analysere data fra andre kilder.

Gjennom prosjektet får elevene en annerledes undervisning ved at de går ut i samfunnet og innhenter empiri. En slik form for læring knyttes ofte til konstruktivistiske læringsstrategier og John Dewey som 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 den gjør at elevene kommer tettere inn på samfunnet og informantene enn de gjør ved en kvantitativ metode. Dette var også noe elevene selv uttrykte i evalueringen 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»

For at elevene skulle føle et tettere eierskap til oppgaven, og med det også styrke den indre motivasjonen, fikk elevene selv velge problemstilling så lenge det lå innenfor fagets kompetansemål. Foruten det å foreta intervjuene, var nettopp dette noe elevene trakk frem som svært positivt. Utfordringen lå i hvor førende vi skulle være overfor elever som synes det var vanskelig å ta egne valg, eller som ikke selv forstod vanskelighetene knyttet til egen problemstilling. For de som ikke klarte dette, valgte vi en induktiv metode der vi ga elevene eksempler på tidligere problemstillinger hvorpå de selv forsøkte å ta utgangspunkt i en av disse for videre arbeid. Vi forsøkte da å foreslå problemstillinger tilpasset elevenes nivå, både når det gjelder å finne teori og informanter. En slik tilnærming finner vi også igjen blant annet i Vygotsky som fremhever viktigheten av at eleven støttes i sin proksimale utviklingszone (Imsen 2005).

Koritzinsky (2008) skriver at gruppearbeidet i seg selv er en viktig del av elevenes læring ved at elevene får trening i å samarbeide ved å diskutere og løse konflikter seg imellom.

Ulempene er at noen lett kan bli «gratispassasjer». Vi søkte å unngå dette ved å begrense antall personer i gruppen. Dette var noe av bakgrunnen for at vi satt en begrensning på tre personer i hver gruppe. Elevene fikk selv ønske seg noen de ville jobbe med, men ønskene var ukjente for alle andre enn eleven selv og oss. Deretter satt vi elevene inn i grupper basert på ønskene. På den måten unngikk vi at noen ville føle seg utenfor, samtidig som elevene fikk jobbe med noen de følte seg trygge på og lettere kunne jobbe sammen også utenfor skoletiden. Det anså vi som viktig når prosjektet er så omfattende som her.

3. Nye læreplaner

3.1 Dybdelæring

Et av fyndordene i forbindelse med de nye læreplanene som trer i kraft fra 2020 er begrepet dybdelæring. Et av de nye læreplanenes mål er å skulle legge til rette for mer dybdelæring. I det følgende vil vi forsøke å argumentere for at gjennomføringen av Holbergprisen i skolen kan sies å være et konkret eksempel på de ulike mulighetene som ligger i å arbeide med dybdelæring.

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2018) defineres dybdelæring som «å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder».

Dette innebærer mindre overflatelæring som er forstått som 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 både som noe rent praktisk, nemlig muligheten for faglig fordypning i enkelte temaer og å gi elevene mulighet til å arbeide med tema eller en oppgave over lengre tid, slik som Holbergprosjektet legger til rette for. I tillegg handler dybdelæring om å anvende kunnskap som er ervervet tidligere i nye sammenhenger. Dybdelæring handler slik sett om å overføre kunnskap til 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. En sentral del av Holbergprosjektet var at elevene måtte arbeide med å finne ut hvilke tidligere fagbegreper og teorier de fikk bruk for i sine prosjekt. Dette trener elevene i å tenke over hva som kan være relevant og å tenke på nytt omkring fagstoff (Utdanningsdirektoratet, 2018). I starten ble det en sentral del av lærerens oppgave å veilede elevene i nettopp dette, og å hjelpe dem til å reflektere omkring hva slags kunnskap de kunne ta i bruk. Utover i prosjektet opplevde vi likevel at mange av elevene selvstendig eksperimenterte med å anvende tidligere gjennomgått fagstoff i nye sammenhenger, for eksempel å bruke Bourdieus kapitalteori til å forklare frafall i lagidrett eller Maslows behovspyramide til å forklare «generasjon prestasjon». At elevene selv tar i bruk fagkunnskap i nye sammenhenger og bruker tidligere teorier til å skape mening i nye kontekster, opplevde vi som noe av styrken ved arbeidet med prosjektet. Dette fører til at elevene kan forstå ny informasjon i lys av det de kan fra før (Gilje m. fl, 2018).

Elevene trenes på denne måten 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). Elevsitatet «Jeg har lært mye mer om begrepene vi har lært tidligere» understreker at elevens oppfatning av læringsutbyttet er i tråd med det som ligger i dybdelæring.

Dybdelæring handler ikke bare om overføring av kunnskap innenfor samme fag, men også på tvers av fagene. At elevene erverver kunnskap som de kan overføre til andre fag og fremtidige oppgaver er derfor 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 også 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». Dette sitatet viser at eleven føler den har lært å se sammenhenger som nettopp er noe av læringsmålet ved dybdelæring. 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 ovenfor er ganske representative for majoriteten av elevene og mange av dem viser tydelig bevissthet rundt egen læringsprosess.

Et annet aspekt ved dybdelæring er at elevene selv skal være med på å produsere kunnskap, fremfor å reprodusere. Gjennom Holbergprosjektet får elevene mulighet til å bli eksperter på sine egne områder, fremfor at det er læreren som er ekspert: «Det mest interessante med prosjektet var å kunne virkelig fordype seg i et tema av eget valg». Det blir ofte nevnt at god og utforskende undervisningspraksis handler om at elevene skal arbeide med spørsmål hvor det ikke er gitt et fasitsvar på forhånd. Denne formen for læring innebærer at elevene skal stille utforskende spørsmål og søke etter mulige svar. Ifølge kunnskapsminister Sanner skal de nye læreplanene gi elevene bedre grunnlag for å reflektere, være kritiske, skapende og utforskende (Regjeringen, 2019). Holbergprisen i skolen er et relevant prosjekt som trener elevene i nettopp disse ferdighetene.

3.2 Kritisk tenkning

Kritisk tenkning er noe som særlig har kommet inn i skoleverket de siste årene, og nå særlig i forbindelse med kildekritikk knyttet til «fake news». Kritisk tenkning er her forstått som en reflekterende, individuell tanke (Higgins 2014). Nettopp 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). Vektleggingen av kritisk tenkning finner vi også igjen i de nye læreplanmålene for samfunnsfag i videregående. Her

vektlegges blant annet viktigheten av kildekritikk og selvstendig refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2019). Til tross for denne vektleggingen sier 60 % av studentene som starter på høyere utdanning at de ikke føler seg godt nok forberedt på ferdigheten kritisk tenkning (NOKUT 2019).

Bruken av kritisk tenkning kom til uttrykk på flere områder i prosjektet. I arbeidet med teoridelen måtte elevene forholde seg til kilder, og om kildene var troverdige for deres oppgave. Også kildesøk var en viktig del av dette. Få elever har gode kunnskaper om kildesøk og bruker generelt et fåtall kilder, og mange baserer seg på de øverste treffene som kommer opp i søkemotoren Google (Eriksen 2018; Strømberg 2018). Dette er også erfaringer vi har gjort med egne elever. På forhånd var vi derfor opptatt av å lære elevene å være kritiske i kildesøket. Det gjaldt både i form av søkeord og hvor de fant kildene. Elevene ble også introdusert for bøker på Deichman (hovedbiblioteket i Oslo) samt at vi kjøpte inn relevante bøker til biblioteket på skolen både i forkant og underveis i prosjektet. En sentral del av vår og forskerkontaktens jobb ble derfor å veilede elevene med relevante kildetips. I sluttevalueringen er det nettopp noe av dette som fremheves av elevene: «Jeg vil si at prosjektet har gjort meg mer kildekritisk og mer påpasselig på ordbruk og setningsoppbygging. Det har også bidratt til at jeg er flinkere til å både føre og finne gode kilder».

I metoddelen reflekterte elevene over fremgangsmåten i prosjektet og så både de positive og negative sidene ved det de hadde gjort. I den sammenheng var vi spesielt opptatt av at elevene også skulle reflektere over utfordringer metoden hadde og hva som kunne vært gjort bedre. Det var viktig å presisere dette ettersom metoddelen kan bli et glansbilde som ikke er reelt. Ved å reflektere slik over egen forskning ville vi også lære elevene å reflektere over annen forskning. De fikk blant annet lære å vurdere om forskning er representativ, om den er troverdig og om den er generaliserbar. Den kritiske tenkningen kom også godt frem i analysedelen. Her kom særlig de selvstendige vurderingene frem ved at de selv måtte koble teori med empiri. Etter at prosjektet var avsluttet, reflekterte de over egen prosess, hva de var fornøyde med og hva som kunne vært gjort annerledes. Ved fremtidige prosjekter ville vi nok også hatt en refleksjon i forkant av prosjektet som ville klargjort elevenes forventninger.

3.3 Nye overordnede temaer i de nye læreplanene: Demokrati og medborgerskap. Folkehelse og livsmestring

I ny overordnet del av læreplanverket inngår blant annet de tverrfaglige temaene «Demokrati og medborgerskap» og «Folkehelse og livsmestring» som nye deler av læreplanverket. Holbergprosjektet kan være en måte å arbeide på som kan være i tråd med disse.

Målet i det nye overordnede punktet folkehelse og livsmestring er at elevene gjennom skolen skal få kompetanse som fremmer god psykisk helse, utvikler et positivt selvbilde og lærer elevene å håndtere medgang, motgang, personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte (Utdanningsdirektoratet, 2019). I tillegg til Holbergprosjektets faglige utbytte er det vel så viktig med det personlige utbyttet elevene får av prosjektet. Dette kan være overførbart til andre områder av livet og i høy grad være et eksempel på livsmestring. Prosjektet kan være et ledd i å gjøre elevene rustet til å takle fremtiden, løse vanskelige utfordringer og å håndtere medgang og motgang. Når prosjektets lengde og omfang ble introdusert var det mange elever i klasserommet med forskrekkede blikk. De færreste av elevene hadde skrevet så lange tekster tidligere, eller jobbet med en så omfattende oppgave, så mange uttrykte at de synes dette var urealistisk og nærmest umulig. Det er ingen tvil om at prosjektet har vært en utfordring for samtlige elever.

Likevel ligger det mye læring og mestring i å oppleve at de fikk det til. Som lærere var det motiverende å se elevenes glede over å ha fått det til ved prosjektets slutt. Flere grupper måtte arbeide med å kutte ned teksten sin, noe de ikke hadde trodd ved prosjektets oppstart. Det ligger mye mestring i å gå fra et tomt ark til å levere et prosjekt på flere sider. Mestringen ligger ikke bare hos de som har lykket godt og fått en god karakter, men alle elevene uttrykker en stolthet over å ha fått til noe. Mestringsfølelsen er utvilsomt viktig for læring. På tross av motgang og utfordring uttrykker elevene mestring ved gjennomført prosjekt: «Derfor er jeg veldig fornøyd med det jeg har fått til, enda det har vært vanskelig», «Jeg er veldig stolt av oppgaven vår». En annen elev trekker frem følgende læringsutbytte: «Jeg har lært forskjellige måter å håndtere stress på». Dette kan sies å være en øvelse i livsmestring. I tillegg kan prosjektet være identitetsbyggende for elevene ved at det er med på å bygge opp et positivt selvbilde, som tydeliggjøres ved at en elev sier: «Videre har det gitt meg selvtiliten til å skrive sånne prosjekter i fremtiden».

Når det gjelder den overordnede delen demokrati og medborgerskap kan Holbergprosjektet være en utøvelse i å praktisere demokratisk medborgerskap. Samarbeid er en viktig verdi i et

demokratisk samfunn. Flere elever påpeker at det å samarbeide har vært utfordrende i en slik omfattende oppgave, men mange elever sier likevel at det har gitt dem nye erfaringer de kan ta med seg til fremtidige samarbeid. Samarbeid er noe som må læres og erfares for å gjøre elevene rustet for fremtiden, både i videre studier, i arbeidsliv eller i russebusspanlegging for den saks skyld. Elevene sier selv: «Personlig har jeg lært å samarbeide veldig bra! Noe som har vært både vanskeligere og enklere enn forventet» og «Det jeg har lært er at det er veldig viktig å snakke sammen og samarbeide godt slik at man får best mulig resultat».

Det nye overordnede temaet medborgerskap kan blant annet omhandle at elever er meningsberettigede og føler at deres bidrag er verdifullt (Tveitereid, 2018). Opplevelsen og oppdagelsen av at elevene har en egen stemme er en verdifull øvelse i utviklingen av å bli en demokratisk medborger. Elevsitatet «Vi syns at teksten vår er viktig i dagens samfunn» tydeliggjør en opplevelse av at elevene kjenner at det de har arbeidet med har vært viktig. Å la elevene utforske og produsere kan gi dem følelsen av at de kan bidra med noe og at de har en stemme i samfunnet. Sitatet uttrykker at eleven ikke har opplevd dette som en hvilken som helst oppgave i skolen, men et prosjekt som faktisk kan bidra med noe i samfunnet. Samtidig ligger det mye demokrati og medborgerskap i elevmedvirkning, gjennom at elevene får medbestemmelsesrett når det gjelder hva de vil forske på. Skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2019). Erfaringen av at forskningen deres oppleves som viktig kan derfor være et ledd i å gjøre elevene til aktive medborgere.

Den kvalitative metoden elevene har tatt i bruk i prosjektet kan også være en øvelse i å utøve demokratisk medborgerskap. Gjennom de kvalitative intervjuene ble elevene utfordret til å snakke med andre mennesker som kanskje er forskjellig fra en selv. På denne måten kan elevene forstå ulike menneskers handlinger og meninger. Dette kan sies å være en ekstra viktig øvelse i et ytringsklima som stadig preges av polarisering. Å lytte til andre menneskers opplevelser og holdninger er derfor en nyttig erfaring i veien til å bli en demokratisk medborger. Slik blir elevene øvd i «å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

4. Å bli studieforberedt

I de foregående avsnittene har vi forsøkt å knytte prosjektet opp mot de nye læreplanene som kommer. Målet med nye læreplaner er å gjøre elevene bedre rustet for fremtiden. Å ruste elevene for fremtiden handler også om å gjøre dem studieforberedte. Vi opplever at Holbergprisen i skolen kan være med på å forberede elevene på videre studier, og å gjøre dem klare for å møte lignende oppgaver i fremtiden. Derfor egner prosjektet seg godt for elevene som går studiespesialiserende. Elevene som velger å studere kommer til å møte på lignende utfordringer i fremtiden, og Holbergprosjektet kan derfor vise elevene allerede på videregående hva studier og forskning innebærer. Det er en tilbakevendende diskusjon om skolen egentlig gjør elevene studieforberedte. Studiobarometeret (NOKUT, 2018) viser at studentene synes at overgangen til høyere utdanning er faglig utfordrende. Det kan derfor hevdes at skolen har en vei å gå når det gjelder å gjøre elevene mer forberedt på videre utdanning. Elevene føler seg minst forberedte på akademisk skriving, akademisk lesing og kritisk tenking, noe som dette prosjektet fremmer. Å jobbe aktivt med kritisk tenking, overføring av kunnskap og å skrive lengre oppgaver kan derfor være et ledd i å gjøre elevene mer forberedte på videre studier. Refleksjoner fra elevene i etterkant av prosjektet understreker at flere oppfatter at denne måten å arbeide på kan være nyttig for det som venter dem i fremtiden:

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,

5. Lærerens veiledende rolle

I Holbergprosjektet blir lærerens oppgave som veileder sentral og kanskje ytterligere synlig enn i tradisjonelle undervisningsformer. Prosjektet i seg selv er på mange måter mindre lærerstyrt. Hele prosjektperioden har bestått av lite formidlende undervisning, med unntak av gjennomgang av konkrete temaer som for eksempel kvalitativ metode, kildehenvisning og innføring i analyse. Gjennom prosjektperioden har elevene i hovedsak konstruert innholdet selv og vår oppgave som lærere har vært 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. Selv om vi ikke har trengt å lage så mange undervisningsopplegg i prosjektperioden har det vært arbeidskrevende på en annen måte å være så tett på oppgavene underveis. En viktig del av vår jobb har vært å motivere, vise interesse og entusiasme for prosjektet, ut ifra en tanke om at lærerens tro på prosjektet kan smitte over på elevene, og gi dem selvtillit og motivasjon.

Prosjektet har vært prosessorientert. Elevene har fra start delt prosjektet som digitalt dokument med lærer slik at vi har hatt tilgang til elevens arbeid gjennom hele prosessen. På denne måten har lærer fulgt prosjektets utvikling kontinuerlig, har kunnet se om prosjektet har tatt feil retning, lime inn kildetips, rette på språk og bidra til å gjøre prosjektet bedre. Slik sett har læreren kunnet overvåke prosessen og være tett på selve teksten. Dette gjør at alle elevene har blitt sett, også de som ikke er like aktive med å be om hjelp i klasserommet. De delte dokumentene ga også tidlig inntrykk av fremgangen i prosjektet. På denne måten har teknologien fungert som en ressurs og styrke. Dette har også gjort det mulig å differensiere veiledningen ut ifra nivået på prosjektene og også til hvor langt elevene har kommet i prosessen. Ikke alle elevene jobbet med samme punkter samtidig, og denne måten å veilede på ga mer mulighet for å tilpasse tilbakemeldingen etter der elevene har befunnet seg. 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.

Prosjektet ble gjennomført på et tidspunkt hvor læreren allerede har kjent elevene i en termin. Dette kan gjøre det lettere å veilede fordi en har kunnskap om elevene og har en relasjon til dem. Vi forsøkte å legge opp til frister underveis ved å ha ulike datoer for når metode eller teori skulle være klart. Fristene var nyttige og kan virke disiplinerende for de elevene som trenger mer styring. En utfordring var likevel at ikke alle elevene overholdt fristene, og at det var ulikt hvor mye elevene hadde gjort og rettet opp i. Dette førte til at elevene fikk ulikt utbytte av veiledningen, noe som er en ulempe. Elevene som kanskje trenger mest veiledning får dermed også mindre, fordi de har mindre tekst å få veiledning på.

Elevenes tilbakemeldinger om å dele dokumentet med lærer tydeliggjør hvordan læreren fungerer som veileder og hvordan dette oppleves som nyttig i prosessen: «Det har vært utrolig hjelpsomt for å ikke spore av», «Det har gitt oss retningslinjer som gjorde det lettere å skrive og det var lett å få tips gjennom denne plattformen. Da var det ikke sånn at vi måtte vente til neste sosiologitime eller sende Mail for å få jobbet på egenhånd og det var veldig bra når det var et såpass omfattende prosjekt». Denne måten å veilede på viste seg nyttig. Mange

elever synes å være fornøyd med tilbakemeldingene i prosessen. Likevel er det flere elever som påpeker at de savner positive tilbakemeldinger. Det kan fort bli en tendens at vi som lærere fokuserer mer på hva elevene kan rette opp i, fremfor det som allerede er bra. For flere elever kan dette fokuset være demotiverende. Dette er en viktig tilbakemelding en kan ta med seg videre i fremtidige prosjekter. Det er absolutt et poeng å kommentere deler som allerede er bra, slik at en ikke tar fra elevene troen på prosjektet. Det kan være vanskelig å opprettholde motivasjon over så lang tid uten positiv støtte fra lærer.

6. utfordringer ved prosjektet. Erfaringer som tas med i videre arbeid

Gjennom denne rapporten har vi forsøkt å synliggjøre mulighetene og læringsutbyttet som ligger i Holbergprisen i skolen. Vi mener prosjektet kan gjøre elevene både til bedre skrivere, kritiske tenkere, mer selvstendige og mer studieforbredte. Et slikt prosjekt åpner opp for dybdelæring og overføring av kunnskap. Likevel opplevde vi ikke at gjennomføringen av prosjektet gikk knirkefritt. Avslutningsvis vil vi derfor peke på noen utfordringer ved gjennomføringen av prosjektet som kan benyttes som erfaringer i videre arbeid.

En utfordring flere av gruppene tidlig støtte på var å skaffe informanter til prosjektet. Det gjaldt særlig de som skulle intervju andre enn ungdommer. Det gjaldt for eksempel problemstillinger knyttet til netthets av politikere, gjengangere i fengsel og identitet i tømreryrket. Vi opplevde avtaler som ble kansellert, mailer som ikke ble besvart, og flere som var skeptiske til å bruke arbeidstiden på et intervju med skoleungdom. Dette fordrer at elevene er pågående og følger opp de som blir kontaktet. Som følge av dette så vi at enkelte grupper lett kunne miste motivasjonen tidlig i prosjektet dersom de ikke fikk tak i de informantene de måtte ha. Vi opplevde derfor at en bør komme tidlig i gang med å kontakte informanter og gjerne starte med de en vet det vil bli vanskeligst å få et intervju med. I noen tilfeller måtte vi også ta kontakt på vegne av elevene. Det viste seg at det da ble lettere å avtale intervju. På den annen side er det relativt arbeidskrevende dersom det blir flere grupper i en slik situasjon.

En annen utfordring var prosjektarbeidets kompleksitet og tidsbruk. Etersom prosjektet pågikk over to måneder var det krevende å få elevene til å innse at de måtte jobbe effektivt også helt i starten av prosjektperioden. Dette var noe elevene også selv beskrev som en av de største utfordringene. Vi forsøkte derfor å ha en aktiv rolle som veiledere slik vi har beskrevet ovenfor med frister underveis og delt dokument slik at vi lettere kan følge opp prosessen og

gi tilbakemeldinger. Likevel ser vi at dette fortsatt er en stor utfordring. Et tiltak vil kunne være å la elevene selv reflektere mer over prosessen underveis og klargjøre mål i forkant av prosjektet. Å bevisstgjøre elevene tydeligere for å unngå skippertak er viktig fordi dette kan føre til bedre prosjekter og derav mer læring for elevene. Det kan også stilles spørsmål om hva det faglige utbyttet for en del av elevene er, som ikke er motivert for faget og prosjektet. Det å sette disse elevene til et så selvstendig arbeid over lang tid kan gi et begrenset læringsutbytte. Prosjektet vil ikke gi disse elevene dybdelæring, trening i kritisk tenking og overføring av kunnskap. Her er det da særlig viktig med god veiledning og tidsfrister underveis. Enkelte elever må også styres mer, noe som kan gå på bekostning av egen refleksjon og lærdommen av det.

Til tross for utfordringene ser vi at de fleste elevene får et godt utbytte av prosjektet. De tilegner seg kunnskaper som er viktig for videre studier, de lærer seg å samarbeide og de lærer mer om seg selv som elever. Til slutt vil vi også nevne at dette er et prosjekt vi mener har bidratt til å utvikle oss som lærere. Her vil vi spesielt trekke frem måten vi veileder på denne type oppgaver som nyttig. Det er også utviklende å trene på at elevene får arbeide mer erfaringsbasert og at elevene i større grad får være med på å bestemme hva de skal arbeide med. Innspillene vi har fått fra forskerkontakten og kollegaer fra andre skoler har også vært betydningsfulle.

7. Kildeliste

- Eriksen, G.K. (2018). «Digitalt medborgerskap i fremtidens skole». *Utdanningsnytt*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/digitalt-medborgerskap-i-fremtidens-skole/>
- Gilje, Ø. Landfald, Ø. F og Ludvgigsen, S. (2018). «Dybdeløring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærmingar. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2018/november/dybdeløring--historisk-bakgrunn-og-teoretiske-tilnærmingar/>
- Higgins, S.E. (2014). «Critical thinking for 21st-century education : a cyber-tooth curriculum?», *Prospects*, 14 (4). pp. 559-574
- Imsen, G. (2008). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi. 4 utg.* Oslo: Universitetsforlaget
- Koritzinsky, T (2008). *Samfunnsfag. Fagdidaktisk innføring.* Oslo: Unversitetsforlaget
- NOKUT (2019). «Studiebarometeret 2018: Overgang til høgere utdanning» <https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2019/overgang-til-hoyere-utdanning-studiebarometeret-2018.pdf>
- Regjeringen. (2019). <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-for-bedre-løring-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* <https://www.duo.uio.no/handle/10852/64316>
- Tveitereid, K. (2018). «Medborgerskap». *Læringsmiljøsentret UiS*. <https://laringsmiljosenteret.uis.no/blogg/medborgerskap-article126926-21353.html>
- Utdanningsdirektoratet (2018). Film om dybdeløring. <https://www.udir.no/løring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-dybdeløring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Overordnet del av læreplanverket. <https://www.udir.no/løring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-løring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/>