

Kandidatur. 2783

INNHALDSLISTA

- 1.0. INNLEIING s.1
- 2.0. ELEVANE OG SKULEN s.2
- 3.0. ELEVKUNNSKAPAR s.4
 - 3.1. Ragnhild s. 5
 - 3.2. Leif s.6
 - 3.3. " ettergjevande eller autoritær". s.8
- 4.0. OM GRUNNLAGET FOR UNDERVISNINGI s.10
- 5.0. UNDERVISNINGSSOPPLEGG S.12
 - 5.1. Folkevisa Olav og Kari s.14
- 6.0. FRAMTIDI FOR ELEVANE S.16
- 7.0. TO SYN s.18
 - 7.1. personlege oppfatningar s.18
- 8.0. AVSLUTNING S.20

PENSUMLISTA FOR LARS BJARNE MØRØY.
PÆYGNINGSSTUDIET I PEDAGOGIKK.

ELEV-LÆRER-SKOLE Bjarne Indseth, Erling Kokkersvold, Karin Vereide, ad Notam Gyldendal, 1994. 173 sider

Individuelt læreplanarbeid, Thomas Nordahl og Terje Overland, ad Notam Gyldendal, 1992, 189 sider.

Spesialpedagogisk læreplanarbeid, Arve Gunnestad, Universitetsforlaget, 1991, 149 sider

Læreren som leder, Kjell Horn, Cappelen Akademisk forlag, 1995, 265 sider.

Litteraturundervisning, Teori og Praksis, Anne Kari Skordhamar, Tano, 1993. 137 sider.

Til saman 913 sider

Innholdslista.

- 1.0 Innleiing
- 1.1 Problemstilling
- 1.2 Grunngeving og forklaring for framstillingi i oppgåva
- 1.3 Definisjon

- 2.0. Problematisering med utgangspunkt i planverket 7.klasse
- 2.1. Gjennomgang av viktige formuleringar
- 2.2. Norsk nasjonalkjensla. Ein illustrasjon.
- 2.3. Ein lokalhistorisk innfallsvinkel
- 2.4. Rollespel. Veik fagmetodikk og vanskar med å konkretisera lærestoffet.
- 2.5. Lærebokvurdering/-kritikk

- 3.0 Dryfting av undervisningi
- 3.1. Rånevilkår for undervisningi
- 3.2. Grunnlag for undervisningsopplegg
- 3.3. Piaget's stadieteori og utnyttning av teorien i skulesamheng.
- 3.4. Var undervisningi for abstrakt
- 3.5. Piaget og Vygotsky

- 4.0. Problematisering med utgangspunkt i planverk 8.klasse
- 4.1. Introduksjon av motsetnader
- 4.2. Personleg målsetjing og gjennomføring av undervisningi
- 4.3. Oppsummering

- 5.0. Dryfting av undervisningi
- 5.1. Elevstyrd utgangspunkt
- 5.2. Framleggjing av svært abstrakt lærestoff.
- 5.3. Undervisningsprogressjon
- 5.4. Frå det konkrete til det abstrakte.
- 5.5. Undervisningsfilosofi

- 6.0 avslutning/konklusjon

1.1

I grunnskulelovi heiter det at skulen skal formidla ein nasjonal kulturarv. I den generelle læreplanen vert det nytta uttrykk som nasjonal identitet og nasjonale særdrag. Ei spørsmålsstilling til desse formuleringane er : Greidde eg som lærar å formidla ein nasjonal identitet til elevane mine i praksisperioden ?

1.2

Eg valde å taka utgangspunkt i formuleringi nasjonal kulturarv avdi denne formuleringi var den eg fann i grunnskulelovi, som skal vera retningsgjevande for lære- og fagplanane. Mange vil vel fyrst og fremst tenkja på norsk nasjonal kulturarv. Det kan verka som eit langt sprang å gå frå nasjonal kulturarv til nasjonalismen innanfor nazismen. Men læreplanane nyttar eit omgrep som sjåvinistisk nasjonalisme. Når eg har valt å taka utgangspunkt i nasjonal kulturarv har det vore for å starte ein stad.

I min praksisperiode underviste eg i nazismen i ein 6 klasse og seinare i emnet Noreg før og i 1814 i ein 7 klasse. I samband med undervisningi i nazismen vil eg særleg leggja vekt på formuleringar om at elevane skal kunna skilja fedrelandskjerleik frå sjåvinistisk nasjonalisme. Desse formuleringane finn eg i den nye læreplanen frå 1995.

I oppgåva vil eg leggja mest vekt på undervisningsopplegget og reaksjonane frå elevane i kvar klasse.

1.3

Omgrep som nasjonal og nasjonalisme vil stå sentralt i oppgåva. Desse omgrepi, og då særleg nasjonalisme, vert definert svært ulikt i samfunnsdebatten og elles, difor ser eg grunn til å presentera ein definisjon av nasjonalisme.

Nasjonalisme vert m. a. definert slik i Aschehougs og

Gyldendals leksikon :

" Politiske ideologier eller idéretninger som er basert på prinsippet om nasjonens, særlig den homogene nasjonens egenverdi. Nasjonalismens understreking av det nasjonale innebærer først og fremst at nasjonalstaten oppfattes som den eneste naturlige eller normale politiske enhet ...
... Undertiden kan nasjonalismen i et land, særlig et mektig land, bli så sterk at den forneker andre nasjoners rett til nasjonal uavhengighet. Den tyske nazisme og den italienske fascisme var slike ekstreme former for nasjonalismen. "

I praksisperioden min var me to stykkje som skulle undervise 7 og 8 klassen i praksisperioden. Eg underviste 7 klassen i 3 veker og 8 klassen i tre veker.

2.0 Problematisering

2.1 Gjennomgang av viktige formuleringar i undervisningsplanar.

Eg vil fyrst djupa ut omgrepet nasjonal kulturarv med å visa til den generelle læreplanen. Under emnet Nazismen vil eg trekkja inn andre utdjupingar frå denne planen og frå læreplanen av 1995.

I den generelle læreplanen heiter det at :

"Oppløringen skal derfor ivareta og utdype elevenes kjernskap til nasjonale og lokale tradisjoner -den hjemlige historie og de særdrag som er vårt bidrag til den kulturelle variasjon i verden." s.9

Vidare heiter det i utkast til ny læreplan av 20.07.1995 at

"Elevane skal kunne skilje fedrelandskjærleik og nasjonal identitet frå sjåvinistisk nasjonalisme."

Ordleggjing i den generelle læreplanen må tolkast som ei utdjuping av grunnskulelovi. I grunnskulelovi vert det snakka om nasjonal kulturarv. I den generelle læreplanen vert det peika på nasjonale tradisjonar og "den heimlige historie". Planen snakkar elles eit par stader om nasjonale særdrag. Dessutan skal elevane læra innhaldet i omgrep som fedrelandskjærleik og nasjonal identitet.

Utfrå emnet 1814 i Noreg vil desse formuleringane vera aktuelle. Det er vel vanskeleg å få fram ein sjåvinistisk nasjonalisme i samband med eit slikt emne. Det er sjølvsagt høve til å spela på Napoleons ekspansjonistiske politikk, men Noreg/Danmark var sjølv i allianse med Frankrike og Napoleon. Men sjølv om eg ikkje ser noko høve til å formidla innhaldet i ein sjåvinistisk nasjonalisme, meiner eg det er viktig å formidla omgrep som fedrelandskjærleik og nasjonal identitet.

2.2 Norsk nasjonalkjensla ein illustrasjon.
Eg fekk fram nasjonalkjensla i Det Norske Selskab (jmf. læreboke) på slutten av 1700-talet ved ein skjønnlitterær rekonstruksjon. I eit tekstutdrag eg la opp held Jonas Rein, ein norsk patriot, tale om Noregs sjølvstende med utgangspunkt i fransk opplysningsfilosofi. Han vert avbroten av ein kongeleg utsending som kjem med brev til Johan Nordal Brun som òg var tilstades. Når den kongelege utsendingen kjem inn trekkjer han attende alt han har sagt avdi han er redd for represalia frå kongen. Denne kontrasten mellom nasjonalkjensla og nasjonal stemning og lojalitetskyldnaden til unionskongen i Danmark fekk elevane med seg. Dobbeltmoralen var openbær. Det

var ein og annan som rota med forskjellige tal i læreboki på prøver, men alle visste at 1770 var knytt til norsk nasjonalkjensla.

2.3 Ein lokalhistorisk innfallsvinkel

Eg starta ein del av undervisningi med eit lokalhistorisk poeng. Eg synta ein plansje av Christie-statuen ved Zoologisk Museum. Det var langt færre som kjende att statuen og umrisset av gata enn eg hadde trudd, men eit par kjende seg att. Gjennom å visa plansjar frå Bergen i 1814 understreka eg at det var innkalling til Eidsvoll frå heile landet. Eg las òg opp frå politiske diskusjonar i Bergen. Der det kom fram ulike syn på Noregs framtid. Kongedøme versus republikk var eit kjerneemne her. Naturrettstenking stod mot kongetruskap. Både naturrettstenkingi og kongetruskaper er nok viktige delar av norsk nasjonalisme. På den eine sida er Noreg eit egalitært samfunn. På den andre sida er det knytt til monarkiet som styreform. Det eg ville at elevane skulle sitja att med av desse diskusjonane var at det skjeddde samrådingar lokalt før einskildutsendingane kom til Eidsvoll.

Diverre greidde eg ikkje å kopla denne lokalhistorikken til læreboki, som skriv om kyrkjeval og kyrkjeeid. Det var nokre av elevane som greidde å slå fast at det var eit mellomspel mellom Kielfreden og grunnlovsforsamlingi på Eidsvoll. Men dei fleste hadde fest seg langt meir ved Eidsvollsforsamlingi. Dette kann ha samanheng med at dei fekk eit portrett av Eidsvoll som dei limte inn i arbeidsbøkene.

Røynslone mine med å trekkja fram lokalhistorikk og skjønnlitterære tekstutdrag var noko blanda. Når læreboki var so detaljert og faktaorientert tykte eg det var vanskeleg å få elevane med på ei samanfating av lærestoffet. Då vart det òg

vanskeleg å få fram lokalhistoriske illustrasjonar.

2.4 Rollespel. Fagmetodikk og konkretiseringsvanskar. I ein time valde eg å leggja stor vekt på eit rollespel. Elevane skulle vera aktivt med og dette slo an. Dette morsame rollespelet var knytt til den franske revolusjonen, og eg nytta det som ein innfallsvinkel til å forklåra maktfordelingsprinsippet. Det viste seg at både nokre av dei flinke elevane og nokre av dei mindre flinke elevane hugsa å trekkja fram maktfordelingsprinsippet, men det var fleire både flinke og mindre flinke som ikkje fekk dette med seg. Det heng nok saman med fagmetodikken. Eg forklåra ikkje kva eg skulle visa før eg sette i gang rollespelet, slik at elevane kunne fylgja med. Eg forklåra alt etter på og endå om eg fekk knytt maktfordelingsprinsippet til noko handfast som den kriminelle lågaldereen vart derne fagmetodikken for dårleg.

Det var greiddt å visa til dei reaksjonane som ein fransk intellektuell møtte av "vanlege folk" i Bergen. Den franske intellektuelle mannen reiste til Bergen saman med ein bergenesk sjømann. Den bergenske sjømannen var i slekt med ei krovertinna i Bergen og tok franskmannen med til ei kro i Bergen. Den bergenske krovertinna fær høyra om dei revolusjonære hendingane i Frankrike og reagerer med sterke sinnsrørslor.

I Noreg/Danmark stend det eineveldige kongedøme trygt og kristendomen like eins, men i Frankrike er det heilt omvendt. Kongetruskaper og truskaper til kristendomen hjå den bergenske krovertinna vart klår, og eg kunne understreka denne truskaper samanlikna med revolusjonen i Frankrike som førde til oppreist mot kongemakti og avvising av kristendomen (sjå vedlegg). Avvisingi av kristendomen illustrerte eg med å visa til at franskmennene innførde tidagens veka. Men dette vart

tydelegvis for abstrakt i utgangspunktet, og eg hadde ikkje
meir tid til rådvelde.
2.5 Lærebokvurdering/-kritikk
Men det var òg andre sidor ved læreboki som eg tykte var
problematiske. Den fyrste bolken av boki frå sida 114-117 var
greid. Men det var verre etterkvart som me arbeidde vidare. Det
Europeiske perspektivet vart borte her og der i
framstillingi. Eg prøvde fleire gonger å trekkja inn det som
skjedde med Napoleon samstundes med oppreisten i Noreg, og
peika på at Sverige ikkje kunne gå til krig mot Noreg før den
svenske heren hadde vore attende i Europa og slege Napoleon i
endelege kampar. Då eg drog inn Napoleon vart elevane
forvirra. Dei greidde ikkje å forstå det abstrakte innhaldet i
eit omgrep som Napoleonskrigane. Eit uttrykk som læreboki
nyttar. Dei blanda inn andre kunnskapar som dei måtte ha om
Napoleon og kom med eit par avsporingar.

Eg meiner det er grunnleggjande at elevane får tak i den
Europeiske situasjonen før dei kann forstå den norske
oppreisten og den ferdrelandskjarleiken som leidande nordmenn
la inn i striden for eit sjølvstendig Noreg. Difor la eg òg
stor vekt på å repetera alliansane for og mot Napoleon. Desse
alliansane hugsar elevane godt til prøven.

Dryfting 7 KLASSE 3.0

3.1. RAMEVILKAR FOR UNDERVISNINGI I 7 KLASSE

Undervisningi i 7 klasse omfatta tidi før og i
1814. P. g. a. utanforliggjande årsaker fekk eg svært dårleg
undervisningstid i denne klassen. Eg måtte og ha ein prøve med
elevane, difor vart undervisningsopplegget svært stramt.

I ein av timane var eg ikkje til stades. Eg måtte vera med på
ein ekskursjon med den 8 klassen me hadde hatt før.

Parkameraten min tok denne timer. Han fekk nytta 15 minuttar til å gjera ei vurdering av eit gruppearbeid han hadde hatt med dei.

Eg tapte til saman to timar. Ein av timane hadde elevane hatt fri. Den neste var eg borte. I tillegg til dette var eg tvinga til å forlata enda ein time avdi eg skulle til dokter.

Elevane hadde tre samfunnsfagstimar for veka. I to av desse timane hadde elevane matpause, difor vilde eg å nytta matpausane til opplesing. Ein av desse matpausane fall bort fordi rådgjeveren på skulen kom og skulle gjennomgå valfagstilbodet.

3.2 grunnlag for undervisningsopplegg

Lærestoffet var abstrakt og eg valde å nytta to verkemiddel til å gjera det enklare. For det fyrste la eg til rett nokre skjønnlitterære tekstutdrag. To tekstutdrag bygde på lokal historie. Forteljingane redigerte eg frå boki "Vore Bedsteforældre" av Kristofer Janson. For det andre nytta eg svært mange plansjar som var beinveges knytte til lærestoffet. Plansjane laga eg av sentrale motiv frå 1814. Eg la upp til fleire timar med plansjar og skjønnlitterære forteljingar. Dessutan fann eg ut at eg laut bruka kart.

3.3 Piagets teoriar i skulesamanheng.

Piagets fasemodell skil mellom fire utviklingssteg eller stadium i den kognitive utviklingi. Dei er det sensorisk motoriske stadiumet, det pre-operasjonelle stadiumet, det konkret operasjonelle stadiumet og det formelt operasjonelle stadiumet. Under det sensorisk-motoriske-stadiumet tenkjer barnet utfrå kjenslor og rørslor. Under det pre-operasjonelle

stadiumet er ikkje barnet i stand til å tenkja logisk. På spørsmål om t.d. kva som er tyngst av eit kilo dun og eit kilo bly vil barnet svare bly. Det får ikkje med seg at vekti, eitt kilo, er den same utan omsyn til kva slags objekt ein veg. I det konkret-operasjonelle stadiumet kan elevane tenkja logisk og utføra tenkjeoperasjonar for seg sjølv. I det formelt-operasjonelle stadiumet kan elevane tenkja v.h.a. ord og omgrep. Dei kan tenkja abstrakt.

Rognaldsen (1983 s. 41.) tek utgangspunkt i Piagets teori og gjev døme på kva undervisningsmidlar kvart stadium opnar for. Utfrå den måten eg les Rognaldsens ser det ut til at dei rollespeli eg hadde med klassen vil kunna plasserast inn under dramatisering som då igjen vil gå inn under det pre-operasjonelle stadiumet. Men når eg utnyttar rollespeli seinare i undervisningi nyttar eg eit kort lærarføredrag. Då gjeng eg over i det formelt operasjonelle stadiumet. Like eins kan dei plansjane eg nytta i undervisningi skifta frå å sentrera seg om det konkret operasjonelle stadiumet som Rognaldsen visst nok vil plassera det under til det både lågare og høgare stadium alt etter som eg steller spørsmål til elevane. Eit viktig spørsmål er om eg greier å få til ei god nok undervisning utfrå medvitnet om denne modellen til Rognaldsen.

3.4. Var undervisningi for abstrakt ?

I samband med det rollespelet eg knytte opp til den franske revolusjonen fungerte det dårleg å gå frå noko konkret til nok meir abstrakt. Elevane greidde ikkje å forstå samanhengane og eg greidde ikkje skjera bort dei kunnskapsforventingane som eg hadde til elevane. Sjølv tenkte eg at det skulle vera kurant å

snakka om storting og regjering til elevane. Eg trudde dei visste ein del om tilhøve mellom storting og regjering, men det gjorde dei visst nok ikkje. I utgangspunktet hadde eg trudd at eg skulle sleppa å gå inn på dette.

Eg trudde eg kunne nøya meg med å peika på den rolla maktfordelingsprinsippet fekk for at nordmennene og Kristian Fredrik i det heile teke samla seg på Eidsvoll. Tanken om at ein kunne ha eit storting og ei regjering og domstolar som fungerte uavhengig i motsetnad til det eineveldige kongedøme tykte eg var eit svært avgjerande poeng for å formidla nasjonal identitet. Maktfordelingsprinsippet og folkesuverenitetsprinsippet var grunnlaget for at Noreg kunne byrja å oppfatta seg sjølv som ein sjølvstendig nasjon. Men dette greidde eg ikkje å få fram på ein overtydande måte. Istadenfor laut eg nytta tid på å understreka kva oppgåver storting og regjering har. Eg fekk òg avsporande spørsmål om den franske revolusjonen. Eg kom rett og slett ikkje ned på elevane sitt nivå. Og eg greidde ikkje å konkretisera det eg ville fram til på ein enkel og greid måte. Rollespelet vart langt på veg eit tankesprang bort frå undervisningi. Men eg ville nok ha tent på ein betre fagmetodikk som eg peika på ovanfor.

3.5. Piaget versus Vygotsky.

Når eg vurderer undervisningi mi ovanfor tek eg utgangspunkt i Piagets stadieteori. Piaget vil hevda at ein må tilrettleggja undervisningi ned mot det nivået elevane ligg på.

Utfrå teoretikaren Vygotsky let vel likefullt min undervisningsmåte seg rettferdiggjera. Vygotsky er mindre interessert i kva elevane kan forstå aleine enn det Piaget er. Dei som omtalar Vygotskys teoriar nyttar eit omgrep som støttande stilas. Læraren eller andre skal hjelpa eleven til å

koma fram til rette konklusjonar. Utfrå denne teoretikaren vil det vel vera naturleg å understreka at det var positivt at elevane byrja å stella spørsmål og at eg laut forklåra og leiå dei fram mot det som var mitt mål for undervisningi.

4.0. Problematisering B klasse

4.1. Introduksjon av motsetnader

I utkast til ny læreplan av 20.07.1995 heiter det at "Elevane skal kunne skilje fedrelandskjarleik og nasjonal identitet frå sjåvinistisk nasjonalisme."

Å skilja ulike uttrykk av nasjonalisme kan vera problematisk.

Det er vanleg å skilja mellom nasjonalismen bruka politisk og nasjonalkjensla. Sume snakkar om ein kulturell nasjonalisme. Men i praksis kan grensone vera flytande. Dette er den generelle læreplanen merksam på.

" Opplæringen har en rekke tilsynelatende motstridende formål:

... - Å kjerne og pleie nasjonal arv og lokale tradisjoner for å bevare egenart og særdrag - og åpent møte andre kulturer for å kunne gledes av mangfoldet i menneskelige ytringsformer og å lære av kontraster." s.40

Punktet om sjåvinistisk nasjonalisme i den nye læreplanen 1995 (frå no, nl.1995) vert aktuelt i samband med undervisningi i nazismen. Nasjonalismen innanfor nasjonalsosialismen førde til urimeleg og sterkt forskasteleg framhevjing av nasjonal eigenart. Hitlers raselera brennmerkte folkegrupper utfrå statiske kjennemerke som hudfarge og nasjonal tilhøyrsla.

4.2 Personleg målsetjing og gjennomføring av undervisning.

Ein ting er å få elevane til å taka avstand frå Hitlers raselera. Noko anna er det å få elevane til å knyta den nazistiske ideologien til det tysk samfunnet i

mellomkrigstidi. Den nazistiske ideologien fekk konsekvensar for einiskildmenneske.

Eg ville at elevane skulle kunna identifisera seg med dei som levde i det nazistiske diktaturet, difor nytta eg nokre objekt til å peika på dette. I den eine timen hengde eg opp eit portrett av Hitler bak i klasseromet før eg sleppte elevane inn. Dette skapa sterke reaksjonar. " Kvifor heng Hitler på veggen", spurde nokre meg om.

Då eg innleidde timen bad eg elevane tenkja seg at deira klasserom var eit klasserom i Nazi-Tyskland. Eg forklåra dei at i Nazi-Tyskland ville det ikkje vera usannsynleg at det hang Hitlerportrett i klasseromi. Eg spurde elevane om det var naturleg at statsleiaren i eit land var opphengt i eit klasserom eller ein heim. Ville de hengja opp Gro Harlem Brundtland heime. Det fekk eg eit klårt nei svar på.

Deretter teikna eg ein hakekross på tavla. Det møtte sterke reaksjonar. Elevane vart nok sterkt forundra over at eg kunne teikna eit slikt fy-symbol på tavla. Då eg spurde dei om kva dette var for eit teikn fekk eg svært mange hender i veret, og fleire hadde ulike svar som solkross, svastika, hakekross. Ein meinte at Hitler bruka hakekrossen som eit symbol på kraft. Eg sa òg at det mykje vel kunne hanga ein hakekross i klasseromi i Nazi-Tyskland. Dessutan måtte kanskje elevane gjera Hitler-helsing kvar gong dei skulle eller var ferdige med å seia noko.

Etter at eg hadde avslutta denne sekvensen skulle elevane lima inn nokre bilete, og eg fekk teke ned bilete av Hitler og stroke ut hakekrossen. Eg tykte dette var sterke verkemiddel i undervisningi, og ville ikkje at dei skulle fylgja med i resten

av undervisningi.

Seinare i undervisningi spela eg på kontraster mellom Hitlers hatske portrett som eg viste på ein plansje og blide og koselege NS-soldatar som drog tau. Soldatane var Hitlers overmenneske høge, atletiske, blonde og kraftige. Hitler var låg, ikkje vidare sterk og hadde myrkt hår. Mange var kritiske til Hitler. Og når eg kom inn på Hitlers innvandringspolitikk som m.a. gjekk ut på senda ut alle som hadde flytta inn til Tyskland etter 1919 eller som hadde jødisk blod, var det mange som sa : Hitler var jo jøde og innvandrar. Eg hadde ikkje tid eller høve til å granska ein slik påstand.

4.3 oppsummering

Eg tok likevel denne utsegn som eit signal på at elevane hadde fenge med seg at det nyttar ikkje å framstella seg med ei nasjonal eigenart som ikkje er røyndleg. Hitlers overmenneske var eit maktmiddel til å definera ut menneske utfrå hudfarge og nasjonalitet. Ein høgverdig arisk rase finst ikkje. Dette poenget fekk elevane med seg.

Eg trur elevane identifiserte seg med dei menneski som levde i Nazi-Tyskland, men eg greidde ikkje å gjera noko stort poeng av parallellen til eit klasserom i Nazi-Tyskland seinare i undervisningi.

5.0. Dryfting 8 klasse

5.1. Elevstyrt utgangspunkt

Eg starta undervisningi i 8 klasser med eit kort gruppearbeid på 15-20 minuttar. Elevane hadde hatt ei lekse om Nazismen. I lekse var det sett opp ein del hovudpunkt om Nazismen. Under gruppearbeidet synt det seg at elevane ikkje hadde klare idear om kva ein ideologi var for noko. Dei kunne ikkje samanlikna ulike ideologiar og var lite i stand til å plukka ut serdrag ved den nazistiske ideologien.

5.2. Framleggjing av svært abstrakt lærestoff.
Timen etter gruppearbeidet nytta eg til å gå gjennom omgrep som ideologi, demokrati, diktatur, sosialisme, kapitalisme og nazisme. Det var stort sett berre dei flinkaste som rekte opp handi. Elevane noterte, og alle fekk med seg definisjonen av ideologi. Eg definerte ideologi som : Den måten makthavarane eller dei som ynskjer å verta makthavarar grunngjev kvifor dei skal ha makt.

5.3 undervisningsprogressjon
Eg hadde no nytta halv annan time på oppdaga eit problem som elevane og prøvd å løysa kunnskapsmangelen. No laut eg sjå om eg kunne få med meg heile klassen. Denne klassen var lett å få kontakt med, og eg prøvde mange slags krumspring for å koma ned på elevane sitt nivå.

Timen etterpå nytta eg til repetisjon. Eg prøvde å gjera omgrepi mest mogleg konkrete og dagnære for elevane. Mange av elevane kunne fylgja meg. Eg fekk eit par av elevane til å diskutera kor vidt det er demokrati i USA. Den eine meinte at det var det og den andre var usamd. Defineringsi mi gav kanskje rom for diskusjon. Eg definerte demokrati som at ein kan seia og meina kva ein vil. Men sjølv om det heiter seg at ein kan seia og meina kva ein vil, er det langt frå alltid at ein vinn fram, serleg ikkje når ein har sterke pengeinteressor i mot seg. Difor la eg inn eit tillegg til definisjonen som då vart : Ein kan seia og meina kva ein vil, men det er ikkje alltid ein vinn fram.

Når eg skulle få fram skilnaden på demokrati og diktatur og mellom sosialisme og kapitalisme oppdaga eg at det verdsbiletet som eg var vaksen opp med under den kalde krigen ikkje eksisterte i den nye verdspolitiske røyndomen. Elevane var ikkje heilt framande for perspektivet med eit sosialistisk diktatur Sovjet og eit kapitalistisk demokrati USA, men dette

perspektivet er i ferd med å forsvinna hjå oppveksande generasjonar. Eg freista i staden å samanlikna med statsverksemdar som NSB og private verksemdar og private føretak.

Når eg hadde greidd å få elevane nokolunde med på desse grunnleggjande omgrepi byrja eg å gå meir detaljert til verks. Eg fekk elevane til å skriva opp det dei kunne knyta til nazismen på eit ark som dei leverte inn til meg. Eg gjekk gjennom kvart einskilt ark og laga ei stikkordlista som elevane fekk utdelt.

I tillegg til dette sette eg opp definisjonane mine og hovudpunkt innanfor nazismen på eit ark. Eg gav elevane oppgåvor frå arket som dei skulle arbeida med. Oppgåvene var krevjande, og elevane skulle arbeida i grupper. Det viste seg at elevane var veldige avhengige av hjelp til å koma i gang, men sjølv fleire av dei mindre flinke elevane fekk tenkt igjennom den nazistiske ideologien.

5.4. Frå det konkrete til det abstrakte.

Kvar gong eg snakka om arbeidarrørsla kom eg inn på elevane som arbeidstakarar. Korleis ville de reagere om de hadde ein sumarjobb og fekk ei luseløn. Kven ville det verta sinte på dersom de var arbeidslause. Det ideelle i slik situasjonar var om elevane byrja å koma med framlegg til einannan, men dette oppnådde eg ikkje so ofte.

Eg såg de som mi oppgåva å setja i gong tankeprosessar hjå elevane. Eg fekk dei til å tenkja seg den økonomiske krisa Tyskland var inne i. Kva ville de ha gjort dersom ein av dykk var finansminister spurde eg. Elevane viste evna til å abstrahera her. Nokre svara at dei kunne taka opp lån. Andre at

dei kunne skjera ned utgiftene, eller trykkja opp fleire pengar. Grunnen til at elevane greidde å abstrahera her var at me hadde hatt eit par timar om børskrakket i USA i 1929.

Eg la stor vekt på å få fram korleis Hitler grunnla sin makt. Og prøvde å få elevane til å tenkja seg andre måtar å løysa den økonomiske krisa i Tyskland på.

I heile undervisningi om nazismen hadde eg ikkje noko endeleg kunnskapsmål. Det viktigaste var at elevane var med i ein refleksjon som fekk dei til å forstå at nazismen var ein forkasteleg ideologi samanlikna med t.d. sosialismen og kapitalismen. Eg greidde ikkje å få elevane med på nyanseringar av sosialisme og kapitalisme. Der laut eg gjeva opp.

5.5. undervisningsfilosofi

Eg oppfattar mykje av undervisningi mi her som prega av virksomhetsteori. Eg prøvde å få elevane til å nå konklusjonar på eit konkret plan som vedgjekk dei beinveges, og so overførde eg desse konkrete tankeoperasjonane deira til abstrakte hendingar. Når dei var sinte på ein arbeidsgjevar som betala dei for dårleg fekk eg dei til å tenkja på fagrørsla som kunne hjelpa dei i dag. Men korleis var det den i Tyskland på 1920-talet for dei som hadde vorte arbeidslause etter den fyrste verdskrigen. Mange av dei nådde ikkje fram. Då gjekk dei mot dei gamle makthavarane og røysta på Hitler.

Etter virksomhetsteorien er det viktigare kva elevane kan få til med hjelp enn kva dei kann få til utan hjelp. Eg la vekt på at godt som alle elevane kunne nå eit abstrakt plan der dei tok avstand frå nazismen. Når eg hjelpte dei fram til eit slikt plan forstod dei viktige delar av rasjonaliteten eller handlingsvilkåri innanfor ein nazistisk ideologi. I samspel

med meg kunne dei nå abstrakte konklusjonar om nazismen som
fekk dei til å taka avstand frå denne ideologien.

Utgangspunktet var målet mitt fyrst å skapa refleksjon
omkring nazismen og deretter vekke til ordskilde. Dette var
nok eit litt for ambisiøst mål, men elevane synta gode
opptak. Det var råd å få dei til sjå både innanlandske og
tankepolitiske fylgjer av nazismen.

Det let til å ha størst gjennomslagskraft å visa til
kjenslor. Mange av elevane knytte nazismen til kjensleuttrykk
som maktgalskap, hat, henn og vondskap. Mange fekk med seg omgrep
som meiningsrensing, propaganda, raselære og jødeutrydding.
Mange innsikti gav rom for diskusjon. Kanskje laga eg for
mange spørsmål, som kravde lærarhjelp, men jamt over var eg
god med innsatsen frå elevane.

Frå ein virksomhetsorientert horisont var det særleg
ullukka å visa til kjenslor. Ved t.d. å visa til eit portrett
ein hatefull Hitler var det lett å få elevane med på at
Hitlers ideologi bygde på mistenkjelege
konstruksjonar. Ingen ville vel ha eit portrett hangande av
ein so hatefull person hangande, utan at dei var anten tvunga
eller lura til det. Kjensleuttrykk var soleis ein god måte å få
elevane til å tenkja på.

6.0 AVSLUTNING/KONKLUSJON

Eg har no teke opp ulike sidor ved å formidla ein nasjonal identitet i to ungdomsskuleklassar. I både klassane har eg byrja med formuleringar i læreplanar og fagplanar. I 7 klassen peika eg beinveges på norsk nasjonalkjensla i det norske selskab. Det var nokso vellukka. Elevane kunne fylgja meg. Eg nytta ein lokalhistorisk innfallsvinkel og eit rollespel. Dette var

svært avhengig av god tilretteleggjing og oppfylgjing. Om eg samanliknar undervisningi om Det Norske Selskab med lokalhistorikken og rollespelet, vil eg seia at di meir konkret og udiskutabelt eit poeng var, di lettare var det for elevane å få det med seg. Dessutan hadde eg innvendingar mot måten læreboki la opp stoffet på. I ein pressa situasjon kjende eg meg langt meir avhengig av læreboki enn eg elles ville ha vore j.m.f det eg skriv om rådevilkår under punktet 3.1. Det la sterke bindingar på undervisningi. Seinare dryfta eg m.a. teoriane til Vygotsky og Piaget.

I 8 klassen starta eg med å peika på motsetnader mellom fedrelandskjærleik og sjåvinistisk nasjonalisme. Eg la fram ei målsetjing med undervisningi, som var identifikasjon med menneske som levde i Nazi-Tyskland. Eg konkluderte med at eg fekk fleire tilbakemeldingar på at eg hadde nått fram. I dryftingsdelen freista eg å underbyggja undervisningi mi utfrå virksomhetsteoretisk teori.

studieretningane har vorte auka etter reform 94, og denne aukingi vert diskutert mellom både lærarar og elevar. Innanfor undervisningi i Åttergruppone vart eg som lærar langt meir interessert i korleis elevane skulle læra. Det same inntrykket fekk eg av å snakka med andre lærarar som hadde Åttergrupper.

TO SYN 7.0

Elevane i Åttergruppone har rett til 5 års vidaregåande utdanning. På lærarmøtet der lærarar som hadde elevar i Åttergrupper var samla, kom det grovt sett fram to syn på korleis denne tidi bør utnyttast. Eit lærarsyn var knytt til at det var om å gjera å fylla flest mogleg mål innanfor den vanlege fagplanen. På denne måten kunne elevane byggja opp delkompetanse fram mot ei avslutta utdanning. Dei som hevda dette synet meinte at det var viktig å understreka kva slags delar av eit fag ein underviste i.

Eit anna syn gjekk ut på å gjera elevane trygge i læresituasjonen. Modulane og måli i fagplanen bind oss uturvande. Me må heller undervisa utfrå det elevane kan oppnå. Det som gjev elevane hjelp til å utvikla seg vidare. Når elevane fyrst er vante til skulesituasjonen, og fær tiltru til seg sjølv vil det vera ein veg til framgang. Etter eit år vil mange vera so trygge at dei kan byrja å få ei modulorientert undervisning, meinte dei som orienterte seg mot dette synet.

Personlege oppfatningar. 7.1

Personleg vil eg hella mot eit modulorientert syn. Det ville ha ført med seg at elevane måtte innom meir fagstoff. Eg tykkjer at elevar som Gunn, Leif og Ragnhild treng meir press på seg for å arbeida. DA ville det vera lettare å få elevane til å forstå at det er viktig å arbeida med faget. Ragnhild og

Leif gjorde skippertak, men eg hadde inntrykk av at dei trong nye utfordringar når dei stoppa opp etter eit skippertak. Med ei modulorientert undervisning måtte dei ha arbeidd jammare. Eg ser tydeleg at elevar som Maria, Annikken og Rune kunne ha kome til å få mindre utbyte av ei modulorientert tilnærming. Men det kan godt vera at t.d. Maria ville ha greidd seg like bra med ei modulorientert undervisning. Ho var under alle omstende avhengig av å ha det ho skulle arbeida med framføre seg her og no. Ho ville ha vanskar med å få kontinuitet i lærestoffet i alle fall.

Eit overordna mål vert kor som er kva framtid elevane har? So mange som 50 prosent av elevane greier ikkje å avslutta utdanningi si. Her kjem me inn på det som vert kalla det sosiopolitiske området. Det som er overordna innanfor dette området er kva den einskilde og samfunnet er tente med. Dette må ein ha i tankane når ein skal planleggja undervisningi både for kortare og for lengre tid. Er målet at eleven skal ha fagbrev, vil ei modulorientert undervisning koma inn før eller seinare. Men om elevane ikkje er trygge i undervisningssituasjonen får ein ikkje god nok utteljing av undervisningi. Både tilnærmingane er soleis relevante. Spørsmålet er kor stor vekt ein skal leggja på den eine eller den andre.

Hovudprinsippet for all undervisning i åttergruppene er truleg å forenkla og å repetere. Desse retningslinjene verka det som om lærarane var samde i utan omsyn til om dei var for eller mot modulorientert undervisning. Elles er mine røynslor at det er viktig å fylgja opp elevane undervegs med bilete og med klasesamtalar. Dessutan tykkjer eg at det er viktig å utnytt

dei flinke og trygge elevane ved å lata dei få presentera arbeidi eller svari sine.

Innanfor ei modulorientert undervisning vil ein møte vanskar med å få repetert nok. Skal ein arbeida med skjønnlitterære tekster som dikt, novellar og romanar er det klåre grensar for kor mykje ein kan gå inn på sereigne drag ved kvar teksttype. Ein må få ein samnemnar. I ein vanleg norskklasse kan ein etter ein viss gjennomgang nytta omgrep som motiv, tema og budskap. I ei åttergruppa kunne ikkje rekna med å nytta slike omgrep før etter lang tids undervisning. Men ein kan snakka med elevane utfrå ein struktur som byggjer opp om omgrep som motiv, tema og budskap. Dessutan kan ein leggja til rette for at elevane kan tenkja innanfor desse omgrepi når dei les og arbeider med tekster.

Om me tek utgangspunkt i eit modulorientertsyn eller i eit syn som tek sikte på å gjera elevane trygge i undervisningssituasjonen, er det i alle høve viktig at me som lærarar heile tidi har i tankane at når me underviser i ei åttergruppa har me eit serleg ansvar for å klårgjera både måten med underviser på og kva som er dei overordna målsetjingane for elevane. Skal eleven ha eit fagbrev eller må me rekna med at eleven ikkje maktar å nå dette målet. 50 prosent av elevane når ikkje dette målet j.m.f. ovanfor.

Avslutning. B.O.

Me har vorte kjende med elevane i ei åttergruppa, og sett på korleis rãmone i eit undervisningsopplegg har arta seg frå ein lærarsynsstad. Eg har dryfta tilhøve som har hemma eller fremja læring for to elevar i klassesituasjonen. Eg har trekt

21

inn generell informasjon om elevane som kom fram på eit lærarmøte. Vidare retta eg søkjeljoset mot kva konsekvensar og målsetjingar undervisningi skal ha for den einsskilde eleven og for samfunnet. Eg gjorde so greie for eit lærarsyn som var krytt til modulane i fagplanen og eit anna lærarsyn som var orientert mot å gjera elevane trygge i undervisningssituasjonen. Eg konkluderte med at eg tykkjer ei modulorientert undervisningsform etter mitt syn og mine røynslor har mykje for seg. Eg peika likevel på at det sentrale og overordna er omsynet til eleven. 50 prosent av elevane når ikkje målet om fagbrev. Desse elevane skal òg sitja att med eit utbyte av undervisningi. Kor som er må lærarane vera tydelege og formalisera både kva eleven skal læra og korleis eleven skal læra. Mi røynsla er at lærarane kan gjera langt meir for å klårgjera korleis dei arbeider både med einsskildelevar og med klassane/Åttergruppene.

1. Inge Bø, Praktisk Oppslagsbok For Pedagogikk Og Psykologi, Universitetsforlaget, andre utgåva, 1983

2. Elev-Lærer-Skole, Bjarne Indseth- Erling Kokkersvold-Karin Vereide, s. 100-102, ad Notam, Gyldendal, 1994.

3. Thomas Nordahl og Terje Overland, Individuelt læreplanarbeid, s. 47-50, ad Notam, Gyldendal, 1992.

4. Ibid

21