

Denne forelesningen ble holdt i på et arbeidsseminar i Nordheimsund 16.-17. nov. 2001 arrangert av Institutt for Praktisk Pedagogikk UiB og Norsk Lærerakademi Vitenskapelig Høgskole. Det var ca 30 deltakere. Det er gjort noen endringer, men en muntlig forkynnende form er beholdt.

## Studentaktivitet i forelesningssituasjoner

Mitt innlegg i dag har noen danske grunntoner, og vi skal starte med en sang av Halfdan Rasmussen: "At lære er at ville befri sin ensomhed"

### AT LÆRE ER AT VILLE (Halfdan Rasmussen 1949)

I visestil

D A/C# G/H F#7/A# Hm7 E7 A

At læ-re er at vil-le be-fri sin en-som-hed, at

D A/C# G/H F#7/A# Hm F#7 Hm G A7/G D/F# D

stå ved åndens kil-de og ydmygt knæle ned, at spejle sig i ti-der, der

F#7/H# H7 Em E7/G# Gm D/F# Hm E7 A7 D

sov på kildens bund, mens ny-e bøl-ger gli-der som tegn mod hånd mund.

## 1. Forord

En regel for muntlig fremstilling som hevdes å gå tilbake til den første store greske fortelleren, Homer, er slik: Først sier du hva du har tenkt å si, så sier du det, og til slutt sier du hva du har sagt.

Det jeg ønsker å si her i dag, kan spissformuleres slik: **vi bør ikke aktivisere studentene, vi bør invitere eller oppfordre dem til meningsfylt aktivitet.** Slik vil jeg også prøve å

oppfordre dere. Jeg håper det jeg sier kan knyttes sammen med deres erfaringer også på andre måter enn det jeg har mulighet for å forestille meg, og jeg håper dere får tanker om hva jeg burde ha sagt og gjort. Jeg vil meddele – dele med – dere noen av mine erfaringer fra ulike forelesningssituasjoner. Jeg vil gjerne at dere stiller spørsmål etter hvert som de dukker opp, og i samtalen etterpå håper jeg at dere vil dele deres erfaringer med oss alle.

Hva forbinder dere med det '**å være aktiv**'? (lag "sol" på tavla). Jeg vil først be dere arbeide individuelt og deretter to og to. Skriv ned dine assosiasjoner på "strålene" (1 min). Nå kan dere samarbeide to og to, og dele med hverandre det dere har skrevet ned (2 min). Nå vil jeg at vi alle skal få del i noen av de assosiasjonene som dukket opp. En av dere starter og så skriver jeg så lenge det kommer nye momenter.

Hva var det jeg gjorde nå? "Aktiviserte" jeg dere? (Disposisjon med utskrevne referanser deles ut).

## 2. Forelesningssituasjoner

Tidsskriftet *Uniped* hadde i fjor et temanummer som het "Forelesningen", som Svein Rognaldsen anbefalte meg da jeg ble spurt om å innlede på dette seminaret. Artikkelen der vil jeg anbefale videre til dere, se referanser til artiklene av Kjeldsen og av Skodvin (2000). Mitt emne er ikke forelesningen, men "forelesningssituasjoner" i ubestemt form flertall.

Forelesningssituasjoner kan være ulike, på grunn av forelesningens emne og hensikt, på grunn av studentenes forberedelse, på grunn av studentenes antall og auditoriets arkitektur og utstyr. I denne sammenheng tenker jeg på ikke på frittstående gjesteforelesninger eller prøveforelesninger til doktorgrad. Det jeg tror er mest relevant for de fleste av oss, er situasjoner hvor forelesningene inngår i et studium – med et pensum og en eksamen. Det er altså slike forelesningssituasjoner denne forelesningen dreier seg om.

### 2.1.1. Hensikt: Stimulere, strukturere, supplere

Hensikten med forelesninger som er en del av et studium, kan dels være å stimulere, å strukturere og å supplere. Stimulere studentene til å engasjere seg i stoffet: lese, tenke, skrive og diskutere. Strukturere lærestoffet slik at studentene får hjelp til å se hva som er viktigst og hvordan det henger sammen. Supplere pensum med kritiske merknader og med stoff som læreren er spesielt interessert i.

### 2.1.2. Studentene bør kunne forberede seg

Det er ønskelig at også studentene har forberedt seg når de kommer til en forelesning. Jeg forutsetter imidlertid at vi verken kan forlange eller regne med at alle er forberedt. Det er kanskje her skillet går mellom forelesning og seminar? Men muligheten bør være til stede for at studentene kan forberede seg til forelesningene.

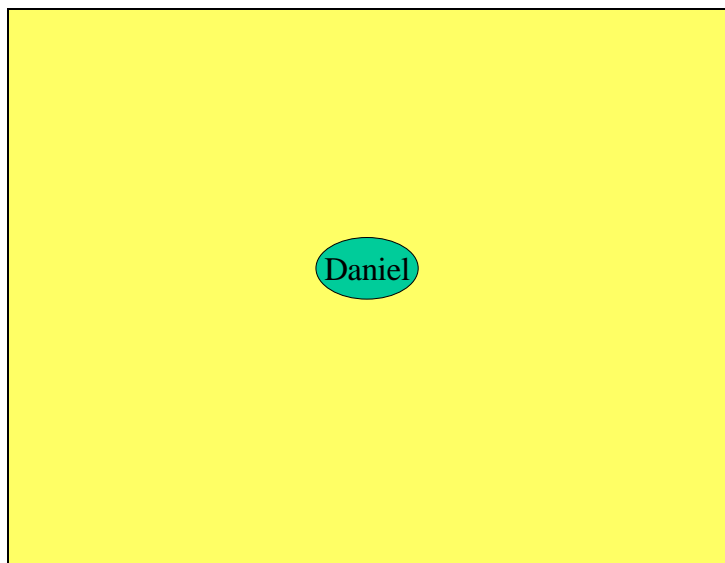
### 2.1.3. Arkitektur, studenttall og utstyr

Store auditorier er bygget og utstyrt for at mange studentene samtidig skal se og høre læreren. Arkitekturen kan gjøre det vanskelig både for læreren og medstudentene å høre spørsmål eller andre innlegg. Noe av det jeg selv opplever som tungt, er å ha et alt for stort rom hvor studentene både blir sittende spredt fra hverandre – og langt fra læreren. 60 studenter i en sal

som har plass til 175, er ingen ønskesituasjon. Fysisk avsperring av de bakerste plassene kan være en mulighet, men det kan også virke kunstig.

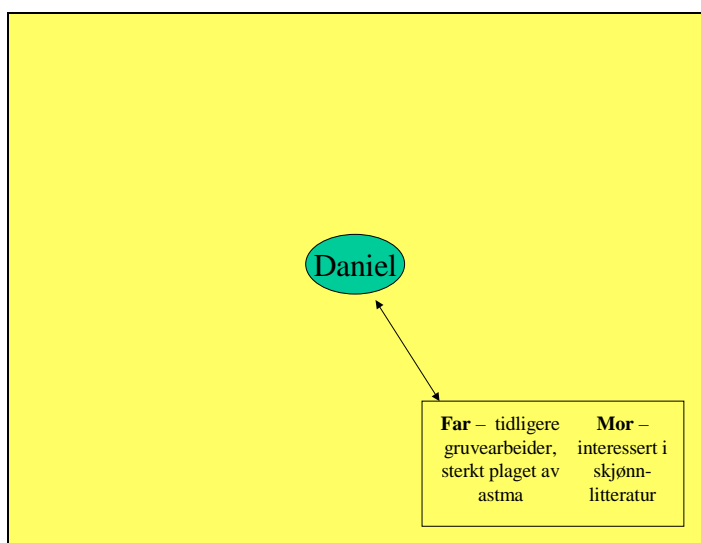
Både arkitektur og utstyr setter rammer for hva som kan foregå. Tavle og kritt kan fortsatt være gode hjelpemidler. Hvis jeg ikke har rukket å kopiere disposisjonen på papir til utdeling, synes jeg det er bedre å skrive overskriftene etter hvert på tavla, enn å legge dem ut samlet på et lysark. Powerpoint-presentasjoner kan etter min erfaring lett bli overlesset med skriftlig informasjon. Men i enkelte situasjoner er slikt utstyr veldig hendig. For eksempel hvis en skal bygge opp en modell, og vil kommentere og illustrere hvert nytt enkeltmoment som føyes til i en helhetlig struktur. Eksempel: Innledning til Bertrand Tavernier (1998) sin film *Ca commence aujourd'hui (Det begynner i dag)*, en fin film om en førskole i et gruveområde i Nord-Frankrike hvor det er over 30 prosent arbeidsløshet.

Lysbilde 4



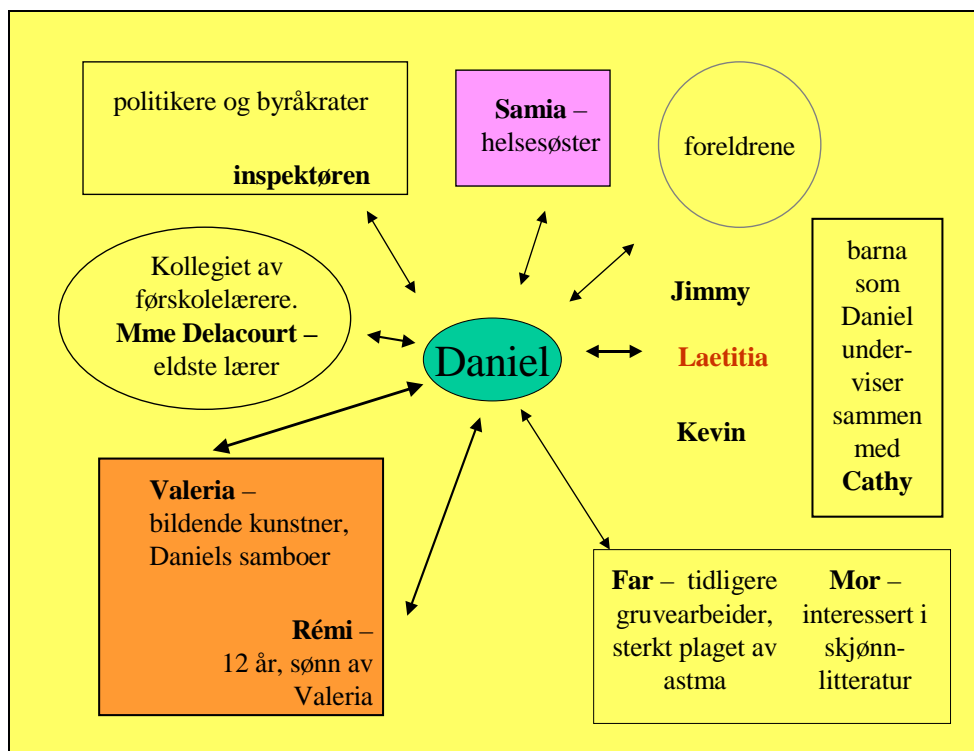
Daniel er hovedpersonen i filmen, og det er naturlig å presentere ham ved å se ham i sammenheng med noen av de andre personene.

Lysbilde 5



Slik kan man legge til ett element om gangen, inntil den ferdige strukturen vises:

Lysbilde 11



Hvis en slik presentasjon går hurtig, bør studentene ved starten få en skriftlig kopi. Modellen kunne alternativt utvikles på en stor tavle. Fordelen med Powerpoint er hurtighet og mulighet til å flette inn bilder som kan hentes fra Internett.

Hvis en utfordrer studenter til å forberede seg på å bidra med noe i forelesningen, kan både Powerpoint og lysark være til hjelp. For noen uker siden oppfordret en kollega og jeg grunnfagsstudentene til å arbeide i kollokvegruppene med disposisjoner til en bestemt tidligere gitt eksamensoppgave. På tirsdag i denne uken ga vi lysark og pinner til de som ønsket det, og på torsdag presenterte fem studenter hver sin kollokvegruppes disposisjon i plenum. De fikk umiddelbare tilbakemeldinger både fra medstudenter og fra oss to lærere som var til stede.

### 3. Aktivitet

#### 3.1. Uønsket og ønsket aktivitet

Forelesningssituasjonene er mangfoldige. Studentaktivitet kan også være så mangt. Jeg husker en periode fra 80-årene da det var svært populært å strikke mens man lyttet til forelesninger. Det har heldigvis gått over, men avislesning er enda verre. Mange gjør notater, men det er nok stor forskjell på kvaliteten. Jens E. Kjeldsen (2000, s. 11) bemerker at det kan "være nedslående å få studentenes notater i nærmere øyesyn. Forelesningsnotater utgjør ikke sjeldent en skremmende blanding av blomster, kruseduller og beskjeder til sidemannen, blandet med kvarte sitater, halvt forståtte opplysninger og helt misforståtte teorier." Ut fra egne erfaringer, kan stor aktivitet med forming av drodler være et uttrykk for at en kjeder seg.

Skal vi prøve å skille mellom ønsket og uønsket aktivitet, kan vi ta et utgangspunkt i hensikten med universitets- og høgskolestudier generelt. I Lov om universiteter og høgskoler fra 1995, heter det i § 2.1 at vi skal "gi høgere utdanning som er basert på det fremste innen

forskning, kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap." Hva som er "det fremste" og hvilke forskere, kunstnere og praktikere vi bør velge som autoriteter og forbilder, det vil det være strid om.

Hva slags aktivitet er det vi ønsker? Hvordan er studentene når de er på sitt beste? Ønsker vi oss konkurrerende studenter som hurtigst mulig løper studieløpene på universitets- og høyskolearenaene for å vinne ære for seg selv, for sine institusjoner og sitt land, og slik bidra til at både de selv, institusjonen og landet tilføres mer økonomiske ressurser? (Wivestad, 1995).

Vektlegging av konkurranseprestasjoner kan stimulere til høyt aktivitetsnivå, stor vekttallsproduksjon og stor forskningsproduksjon. Slik aktivitet kan imidlertid ha negative konsekvenser. Faren er at det som er viktigere enn konkurranseprestasjoner forsømmes. Vi glemmer hvorfor vi lever. Eksistensielle prestasjoner (Mollenhauer, 1996, s. 134-135) har utgangspunkt i mål som en selv setter seg og problemer som en selv ser bør løses, for eksempel å protestere mot urettferdig behandling av andre, eller mot overflatisk begrepsbruk.

Den tsjekkiske teologen og pedagogen Comenius utga i 1658 en lærebok, Orbis sensualium pictus, som dannet utgangspunkt for undervisning både i orienteringsfag, morsmål og fremmedspråk. Boken består av 150 leksjoner med et bilde til hver leksjon, og til sammen fremstiller leksjonene en krets (*orbis*), en helhetlig forståelse av verden, avbildet (*pictus*) for sansene (*sensualium*). Innledningsbildet før første leksjon heter *Invitatio*, som antakelig best kan oversettes med invitasjon eller oppfordring. Hvordan fremstilles lærer og elev på bildet? Prøv å "lese" bildet og samtale om det to og to.



Kommentar: Lære-mesteren og lære-barnet møtes ute på markene. En mulig tolkning er at C. fremstiller det idelle forhold mellom mester og lærling som en parallell til forholdet mellom Gud og Adam. På siden etter tittelbladet har han en henvisning til 1. Mos. 2, 19-20. Adam får her i oppgave å sette navn på alle fugler og dyr. Det er ved å sette navn på verden og se alt i sammenheng, at mennesket kan være en god forvalter, dvs. bidra til å opprettholde livet både for planter, dyr og mennesker. For alle Adams etterkommere har det vært viktig at den yngre generasjon samtaler med den eldre generasjon. Og det er nettopp det teksten inviterer til. Vi leser fra en utgave fra 1686 med parallell tekst på dansk, latin og tysk.

Lære-Mesteren: Kom hid Barnlille! Lær at være vis.

Lære-Barnet: Hva er det at være vis?

M: (Det er) retteligen at forstaae, retteligen at drifve paa, retteligen at udtale alle de Ting som ere fornødne.

B: Hvo skal lære mig det?

M: (Det skal) jeg med Guds hielp.

B: Hvorleedis (det?)

M: Jeg vil føre dig igjenem alle Ting: jeg vil vise dig alle Ting: jeg vil næfne dig alle Ting.

B: See! Jeg er til reede: Før mig i Guds Nafn. (Comenius, 1686, s. 2-3, jf Mollenhauer, 1996, s. 53)

Etter min mening er studentene på sitt beste ikke konkurrerende, men åpne og spørrende. Og vi som skal være lærere og forbilder bør være preget både av visdom og av kjærlighet, lyset ovenfra (jf bildet). I forordet til *Pedagogy of the oppressed (De undertryktes pedagogikk)*, sier den brasilianske pedagogen Paulo Freire følgende: "From these pages I hope at least the following will endure: my trust in the people, and my faith in men and in the creation of a world in which it will be easier to love" (Freire, 1972, s. 19). Vi kan ikke skape en fullkommen verden, men vi kan gjøre noe med regler, rutiner, tenkevaner og strukturer som gjør det vanskelig å elske hverandre, vanskelig å gjøre de små gode handlingen som kan bidra til noe positivt. Et smil kan av og til forandre en hel dag!

Jeg tror vi alle har erfart at det er godt å møte personer som både fremstiller det de kan, klart og engasjerende, og samtidig setter dette på spill ved å åpne opp for spørsmål, motforestillinger og nyanseringer. Det vi kan ønske og håpe på også i forelesningssituasjoner, er at både lærer og studenter kan nå frem til en mer allmenn viten enn den de i utgangspunktet hadde hver for seg. "Att lære er at ville befri sin ensomhet". Dette kan også uttrykkes fint på nynorsk. Vi ønsker forbedring både av vårt "medvit" og av vårt "samvit".

### **3.2. Ytre og indre aktivitet**

Aktivitet er ikke et sentralt filosofisk begrep, men vi møter det i Aristoteles *Etikk*, 1. bok, kap. 7, hvor det skilles mellom tre menneskelige livsformer: det liv vi har felles med plantene, det vi har felles med dyrene og det som er spesifikt for mennesket, nemlig fornuften. Det menneskelige deles videre i to: det aktive liv styrt av fornuften og det kontemplative liv hvor fornuften kommer i kontakt med det gudommelige, det som er evig og ikke forandrer seg. Jeg tror dette skillet kan ha bidratt til at vår tradisjon har oppfattet aktivitet først og fremst som ytre aktivitet, hvor ting hørbart og synlig blir forandret, mens tenkning og "grunnforskning" har vært knyttet til det uforanderlige, det som er hevet over – abstrahert fra – alt som er skiftende og flyktig. Dette skillet er etter min mening ikke lenger holdbart. All tenkning og forskning bør i dag, kortsiktig eller langsiktig, være innrettet på å forbedre det aktive liv.

I sin artikkel om "Stemmene i auditoriet" har Arne Skodvin (2000) tatt utgangspunkt i Bakhtins teori om ytringer. Selv om det er bare én stemme som høres i auditoriet, er det egentlig et polyfont kor av stemmer som er i aktivitet. En må nemlig alltid gjøre en fremmed stemme til sin egen for å forstå hva som sies. Dette kan både skje forskjøvet i tid og samtidig. Når jeg nå taler om Skodvins fremstilling av Bakhtin, har jeg gjennom tidligere lesning hatt en indre samtale med Skodvins stemme og han igjen med Bakhtins. Jeg gjør deres stemmer til min stemme, og når dere hører hva jeg sier, foregår det samtidig en indre samtale i hver enkelt av dere mellom mine ytringer og de ytringer den enkelte av dere sier til seg selv (Skodvin, 2000, s. 23).

Kobler vi nå sammen det som er sagt om ønsket og uønsket aktivitet og indre og ytre aktivitet, kan eksempler på studentaktivitet i forelesningssituasjoner fremstilles slik (vis Lysark):

Ønsket aktivitet		Uønsket aktivitet
Ytre aktivitet	Studentene noterer, spør, argumenterer,	Kopierer mekanisk fra lærerens lysark Strikker, drikker, leser aviser, småprater
Indre aktivitet	lytter, omformer utsagn, assosierer, protesterer,	Flykter mentalt, bekymrer seg, frykter.

Lysark med mye tekst kan føre til at det blir konflikt mellom det å se aktivt og det å lytte aktivt. Derfor bør tekstmengden på lysark reduseres.

Den indre aktiviteten er grunnleggende, for det er den som styrer det som skjer i det ytre.

### 3.3. *Aktivering*

Tittelen på dette arbeidsseminaret er "Studentaktiverende undervisning". Aktivering kan tolkes som det å sette i gang aktivitet. Læreren kan ønske og i noen grad forvente ytre aktivitet. Jeg håper at studentene synger med når jeg setter i gang en sang, men er klar over at ikke alle er med. Jeg forventer at studentene individuelt skriver ned assosiasjoner til et viktig begrep, at de etterpå samtaler to og to om sine individuelle assosiasjoner, og at noe fra samtalen også kommer frem i plenum. Det avgjørende er imidlertid kvaliteten i aktiviteten. Og den avhenger av hvordan den enkelte selv engasjerer seg i det som foregår. I språkvitenskapelig sammenheng er "aktiv" en verbalform som uttrykker en handling som utgår fra eller skyldes subjektet. Det er altså jeg som setter i gang min aktivitet. Det er aktiviteter som er styrt av jeget som er meningsfylte aktiviteter. Jeget eller selvet knytter aktivitetene sammen slik at de ikke blir isolerte og ikke tilfeldige, men målrettede. Spørsmålet for oss blir da:

## 4. Hva kan oppfordre studenter til ønskelig selvstyrt aktivitet i forelesningssituasjoner?

Kjeldsen (2000, s. 15) mener at vi bør ha som mål "å skape den aktive, engasjerte og selvtenkende student". Fins det en oppskrift for å skape den aktive, engasjerte og selvtenkende student? Eller for å bruke en formulering i invitasjonsbrosjyren til dette seminaret: Fins det "undervisningsmetoder som kan skape engasjement og deltakelse fra studentenes side"? Jeg tror det fins oppskrifter og metoder som kan garantere eller sikre at man oppnår visse minimumskvaliteter, men jeg tror ikke det fins oppskrifter eller metoder eller teknologier som kan sikre at vi oppnår selvstendig engasjement og selvstyrt aktivitet hos studentene. Det ligger en opplagt selvmotsigelse innbakt i alle forsøk på å sikre at andre blir selvstendige.

Forståelsen av læreren som vokter og kontrollør av elevene, er gammel i europeisk kultur. Men denne forståelsen fikk fornyet aktualitet hos oss i begynnelsen av 1990-årene i og med en hurtig utarbeidet læreplan som gjennom lover og forskrifter skulle styre elevenes aktiviteter – en læreplan som ville skape alle elever i Norge i sitt bilde.

#### 4.1. "Present at the creation". Hernes' "fyrste song"

Høringsutkastet til den generelle delen av læreplanen ble presentert av Gudmund Hernes i Det norske teater i Oslo 4. sept. 1992. Hernes hadde kalt sitt foredrag "Første time", og han begynte slik:

Vi skal presentere en ny lærerplan, og den skal presenteres for første gang. Vi er "Present at the creation" – og vi skal starte den aller første time. Spørsmålet er: Hvordan skal vi begynne? Hvordan kommer vi i gang? Kan vi slå an en tone som kan tjene både som en illustrasjon av et sentralt budskap, sette en stemning, og som samtidig kan angi temaet, bærebølgen gjennom det hele?

Svaret gir seg selv. Det er gitt før, og det er gjennomtenkt. Det sitter alt i dere. Av den grunn er det noe jeg kan huke tak i: Det dere vet og det dere kan – det som er så innforlivet at det stadig sitter som reflekser. I Mønsterplanen av 1974 er det formulert slik: "Skoledagen skal ta til med skriftlesning, bønn og/eller annen høveleg song." Så her starter vi, med "Den fyrste song". Vi gjør som vi vet vi skal. Vi reiser oss, står pent og synger med. (Hernes, 1992, s. 5)

Slik sang de i Det norske teateret 4. sept. 1992, og vi kan gjerne synge med.

##### Frå Den fyrste song

Den fyrste song eg høyra fekk  
var mor sin song ved vogga,  
dei mjuke ord til hjarta gjekk,  
dei kunne gråten stogga.

Dei sulla meg så underleg,  
så stilt og mjukt te sova,  
dei synte meg ein fager veg  
opp frå vår vesle stova.

Og når eg sliten trøytmar av  
i strid mot alt som veilar,  
eg høyrer stilt frå mor si grav  
den song som all ting heilar.

(Per Sivle, her sitert etter Hernes, 1992, s. 5)

Hernes ønsket altså en ny skapelse, og dette er budskapet: Skolen skal ivareta og utdype vår nasjonale arv (s. 5) – "vi ... har fedrelandet i våre hender. Nå er det øyeblikk da det er vi som har makten. Og må ta ansvaret inn over oss for det slik at vi etterlater det til etterslekten litt bedre enn det vi selv fikk i arv" (s. 15-16).

Men hva er vår kulturarv? Hva tar vi med og hva velger vi bort? La dere merke til overskriften som Hernes brukte på sangen? "Frå den fyrste song". De og vi har sunget et utdrag fra sangen. Det Hernes hadde valgt bort, det gjorde han ikke forsamlingen oppmerksom på. Se på 2. vers. Hvilken vei er det som går "opp frå vår vesle stove"? Og hva er det for en "song som all ting heilar"? Tredje vers i denne sangen lyder slik: "Den vegen ser eg enno tidt / når eg fær augo kvila; / der stend ein engel, smiler blidt, / som berre ei kan smila." Veien opp fra den vesle stua går ikke til det sosialdemokratiske velferdssamfunnet, men til himmelen. Og sangen er en himmelsk sang.

Det jeg reagerer på her, er at det lille kunstverket "Den fyrste song" ikke ble tatt på alvor. Hernes ville ikke høre etter hva sangen kunne lære ham, og ved å kutte ut tredje vers ga han heller ikke sine tilhørere mulighet til det.



Når Hernes slik bruger sangen i stedet for å åpne seg for den, gir han også et skjult budskap. Vi kan suverent velge ut og bruke det i kulturen som vi finner hensiktsmessig. Vi står over kulturarven og behøver ikke å gi den mulighet til å korrigere oss! Her er det ikke snakk om "at stå ved åndens kilde / og ydmykt knæle ned".

Hernes ville gjøre Norge litt bedre. Men målet med det var at Norge skulle hevde seg i den internasjonale konkurransen. Det innebærer at kulturarven, læreplanen, lærerne og læremiddelsenteret oppfattes som instrumenter for å heve befolkningens kompetanse og konkurransevne. Utdanning blir forstått som økonomisk pro-duksjon i stedet for menneskelig e-duksjon, (befrielse fra det som holder oss nede). Utdanning skaper mye ytre aktivitet, men tid og oppmerksomhet blir konsentrert om å innfri andres forventninger og krav. Lærerne blir aktivitører og kontrollører.

Hva kan oppfordre studenter til ønskelig selvstyrt aktivitet i forelesningssituasjoner? Kanskje kan vi lære noe av Grundtvig?

#### **4.2. Grundtvigs "Hvad solskin er for det sorte muld"**

Hvad solskin er for det sorte muld

Tekst: N. F. S. Grundtvig, 1856

Melodi: Thomas Laub, 1924

Hvad solskin er for det sorte muld,  
er sand oplysning for muldets frænde.

Langt mere værd end det røde guld  
det er sin Gud og sig selv at kende.

Trods mørkets harme,

i strålearme

af lys og varme

er lykken klar!

Som solen skinner i forårstid,  
og som den varmer i sommerdage,  
al sand oplysning er mild og blid,  
så den vort hjerte må vel behage.

Trods mørkets harme,

i strålearme

af lys og varme

er hjertensfryd!

Som urter blomstre og kornet gror  
i varme dage og lyse nætter,  
så livs-oplysning i høje Nord  
vor ungdom blomster og frugt forjætter.

Trods mørkets harme,

i strålearme

af lys og varme

er frugtbarhed!

Som fuglesangen i grønne lund,  
der liflig klinger i vår og sommer,  
vort modersmål i vor ungdoms mund  
skal liflig klinge, når lyset kommer.

Trods mørkets harme,

i strålearme

af lys og varme

er røsten klar!

Vorherre vidner, at lys er godt,  
som sandhed elskes, så lyset yndes,  
og med Vorherre, som ler ad spot,  
skal værket lykkes, som her begyndes.

Trods mørkets harme,

i strålearme

af lys og varme

vor skole stå!

Er det ting dere la spesielt merke til i denne sangen? Hva er forskjellen på Grundtvig og Hernes?

Jeg har noen ganger startet undervisning i vitenskapsteori med denne sangen. Det vanlige er å starte slik undervisning med et epistemologisk spørsmål: Hvordan kan jeg få pålitelig kunnskap? Underspørsmålene er da: hva er pålitelig kunnskap (*episteme*), og hvilke metoder

kan sikre at vi får slik kunnskap? Det vi lett glemmer, er å stille spørsmål ved er det lille ordet jeg i hovedspørsmålet. Hvem er jeg? Vitenskapen skal avdekke løgn og halvsannheter ved hjelp av "sann opplysning". Slik opplysning "trosser mørkets harme" – overvinner de skader som oppstår ved at noe er glemt eller skjult i mørket. Men den opplysning som er "Langt mere værd end det røde guld / det er sin Gud og sig selv at kende" (jf 1. vers).

Min Gud, er det jeg stoler ubetinget på, uten å stille spørsmål og føre bevis. Hvis jeg stoler ubetinget på meg selv, da er jeg selv min egen gud.

### **4.3. Selvforståelse er viktigere enn metode**

I stedet for å spørre "hva bør jeg gjøre, hvilke metoder skal jeg bruke for å oppfordre studenter til ønskelig selvstyrt aktivitet, bør vi heller spørre oss selv hvordan er jeg? Er jeg slik at jeg åpner eller stenger for meningsfylt studentaktivitet?

#### **4.3.1. Ivar Bjørgens fire lærer-metaforer**

På et kurs på NLA i 1995 om "Forelesningen og den nye undervisningsteknologien", som i hvert fall fire av oss var med på, nevnte professor Ivar Bjørgen fire ulike metaforer som kunne beskrive universitets- og høyskolelærere:

Læreren som skulptør "hamrer inn" i studentene det han vil ha frem. Læreren som entertainer lager spennende undervisning. Læreren som reklame-maker fremstiller en enkel struktur som er lett å huske. Alle disse kan det være noe positivt ved. Men skulptøren kan bli for påtrengende, entertaineren for overflatisk og reklame-makeren står i fare for å spare studentene for å strukturere stoffet selv. Vi kan spørre oss selv: Hvem av disse er det jeg selv likner mest på? Den metaforen som Bjørgen helst vil likne, er Læreren som fødselshjelper. Dette er som kjent Sokrates' metafor. Og på hans tid var det vel først og fremst appeller, utfordringer og oppmuntringer som en fødselshjelper kunne rette til den som skulle føde.

#### **4.3.2. Sokrates' visdom (Pádraig Hogan)**

En irsk pedagogisk filosof, Pádraig Hogan, har skrevet en interessant bok som heter *The custody and courtship of experience: Western education in philosophical perspective*. Han ser den europeiske dannelsesstradisjon og moderne filosofi i spenningen mellom det å overvåke eller kontrollere den andres erfaringer og det å "beile" til den andres erfaringer – å være levende interessert i og oppmerksom overfor den andres erfaringer. Utgangspunktet for den kontrollerende lærerholdningen finner han hos Platon i verket *Staten*, og utgangspunktet for den beilende lærerholdningen finner han hos Sokrates. Problemstillingen kan kanskje formuleres slik: Bør lærere primært oppfatte seg selv som profesjonelle voktere, slike som sikrer en viss kvalitet, eller bør lærere primært oppfatte seg selv som oppmerksomme amatører, slike som "elsker" undervisningssituasjonen? (Amatør er avledet av *amare*, å elske).

Sokrates er opptatt spørsmålet: Hvordan bør vi leve? Å fortsette å søke svar på det spørsmålet ser han som det viktigste i menneskets dannelsingsprosess. Å finne den endelige sannhet er over det som mennesket kan make. All menneskelig visdom er ufullendt og mangelfull, "i røynda er det vel *guden* som er vis" (*Apologia*, 23a, her sitert fra Platon, 1990, s. 28). Å være virkelig vis er å være som Gud. Det mennesker kan håpe på, er bedre selvforståelse. Derfor bør vi stadig granske kritisk alle våre tidligere erfaringer og synspunkter angående spørsmålet: Hvordan bør vi leve? Granskningen bør foregå på en disiplinert måte, med respekt for tradisjonen og med skepsis til alle bombastiske konklusjoner (Hogan, 1995, s. 29-31).

Hvis vi selv har slått oss til ro med vår viten, blir vi dårlige forbilder for våre studenter. Og det nytter ikke å spille en rolle som åpne, undrende og søkende. Hvis vi ikke virkelig er interessert i studentenes erfaringer, blir vi fort avslørt.

#### **4.4. Den som vet hva og hvorfor, finner et hvordan**

Det er ganske vanlig å tro at Pedagogikk først og fremst dreier seg om hvordan et lærestoff skal formidles. Det er en misforståelse. Det viktigste for en lærer er tenke nøye igjennom hva som velges ut. Dermed blir spørsmålene om hva og hvorfor de mest sentrale. Hvordan-spørsmålene kommer som en konsekvens av at en har noe på hjertet som virkelig er viktig, ikke bare for en selv. "Og han har aldrig levet, / Som klog paa det er blevet, / Han først ei havde kiær!" sier Grundtvig (1909, s. 18). Det gjelder å velge ut et innhold som er slik at det er verdt å lære det. Det gjelder å ane noe om studentenes forutsetninger, og – når en planlegger en forelesning – se for sitt indre blick den konkrete studentgruppen som en skal møte. Hvilken relevans kan dette stoffet ha for studentene, både nå og i deres fremtid? (Klafki, 1958; Myhre, 1957, s. 276-277; Hopmann, 1997). Det gjelder å forme innholdet med tanke på de erfaringer som en forventer og ønsker at studentene skal gjøre under forelesningen (Dewey, 1963, s. 47-48), og det gjelder å være våken i det direkte møtet med studentene, vise omsorg og alltid ha positive forventninger til dem! (Bollnow, 1969, siste kap.)

I en undervisning som gikk over 6 uker med en dobbeltforelesning hver uke, gjorde jeg det klart for studentene at jeg forventet at de arbeidet individuelt og i grupper med lærestoffet, og at de formulerte skriftlige spørsmål som ble levert i min posthylle eller via e-post noen timer før hver forelesning. Første time av dobbeltforelesningen ville jeg bare svare på spørsmål, og det ble dermed opp til studentene om det skulle bli noe ut av denne timen. Det ble spennende for meg selv, og studentene virket aktive – også de som ikke tok ordet.

En slik forelesningssituasjon ligger på grensen til å være en seminarsituasjon. Men også i forelesningssituasjoner med mange studenter og lite mulighet for samtale i plenum, kan en invitasjon til å forberede skriftlige spørsmål være meningsfylt, både for studenter og lærer.

## **5. Etterord: Det jeg har prøvd å si**

I forelesningssituasjoner kan vi prøve å sette i gang studentene med enkelte ytre aktiviteter, men det vesentlige er å invitere til og oppfordre til indre meningsfylt aktivitet, aktivitet som kan forbedre vårt "medvit" og "samvit" – til beste både for oss selv, våre medmennesker og andre medskapninger. Nøkkelen her er lærerens forbilde. Paulus har formulert et spørsmål som vi som underviser bør stille oss selv: "Du som vil være lærer for andre, lærer (*didaskhein*) du ikke deg selv?" (Rom. 2,21). Det kan også sies med en akustisk metafor: Læreren bør sette an grunntoner som kan få overtoner hos studentene til å svinge med. Det er det lærestoffet som læreren selv har knyttet spesielle bånd til, det stoffet en selv er "temmet" av (Saint-Exupéry, 1983, kap. 21), det som er personlig integrert, som har størst mulighet til å virke slik. Den danske pedagogen Knud Grue-Sørensen (1975, s. 254-255) får her det siste ord: Pedagogens forbilde er "ikke blot ... et fremragende opdragelsesmiddel, men ret beset det eneste." Forbildet kan vekke resonans hos andre slik at "Hidtil stumme og urørte strenge kan komme til at svinge med".

## 6. Referanser

- Comenius, J. A. (1657). *Didactica magna*. Her sitert fra R. Myhre, *Store pedagoger i egne skrifter, bd. 2*, s. 143. Tysk og svensk oversettelse er tilgjengelig.
- Comenius, J. A. (1686). *Orbis sensualium pictus*. 2. utg. Hafnie. [Det Kongelige Bibliotek, København] . Først utg. med tysk og latin, 1658.
- Bollnow, O. F. (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk* (overs. ved R. Myhre) . Oslo: Fabritius
- Tavernier, B. (1998). *Ca commence ajourd'hui* (Fransk tale med engelsk tekst: It all starts today). Videogram (VHS), kjøpt via <http://www.bensonsworld.co.uk/>
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. N.Y.: Collier. (Først utg. 1938).
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin.
- Grue-Sørensen, K. (1975). *Almen pædagogik. En håndbog i de pædagogiske grundbegreber*. København: Gjellerup [begrepet «pedagogikk»], s. 270-280.
- Grundtvig, N. F. S. (1909). Gylden-Aaret. I: H. Begtrup (red.), *Nik. Fred. Sev. Grundtvigs Udvalgte Skrifter* (bd. 8, s. 10-25). København: Gyldendal. Først utg. i 1834.
- Hernes, G. (1992, nr. 2). "Første time". *Grunnskolenytt*, s. 5-16.
- Hopmann, S. (1997). Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. I: M. Uljens (red), *Didaktik: teori, reflektion och praktik* (s. 198-214) . Lund: Studentlitteratur.
- Hogan, P. (1995). *The custody and courtship of experience: Western education in philosophical perspective*. Dublin: Columba press.
- Kjeldsen, J. E. (2000). Jeg argumenterer, altså lærer jeg: Forelesningen som retorisk genre. *Uniped*, 22 (nr. 2), 6-15.
- Klafki, W. (1958). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. I: W. Klafki, *Studien zur Bildungstheorie* (s. 126-153). Weinheim: Beltz.
- Mollenhauer, K. (1996 a). *Glemte sammenhenger: Om kultur og oppdragelse* (norsk utg. ved Stein Wivestad). Oslo: Ad Notam.
- Myhre, R. (1978). *Innføring i pedagogikk. Bd. 2. Skole- og undervisningsteori*. Oslo: Fabritius.
- Platon (1990). *Sokrates' forsvarstale* (norsk utgave ved A. Stigen). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Saint-Exupéry, A. de (1983). *Den lille prinsen*. Oslo: Aschehoug. Se særlig kap. 21.
- Skodvin, A. (2000). Stemmene i auditoriet: Forelesning i bakhtinsk perspektiv. *Uniped*, 22 (nr. 2), 16-26. *Studiehandbok 2001-2002*. Norsk Lærerakademi Vitenskapelig Høgskole. Bergen: NLA-forlaget (Se også <http://www.nla.no/ped/index.htm> og klikk på "Litteraturliste").
- Wivestad, S. (1995). Det løpende menneske: Læreplanens forståelse av livet. *Prismet*, 46, 24-30. Hentet 14.11.01 fra <http://www.nla.no/sw/artikler/laereplan93.htm>