Dialog og omvendt klasseromsundervisning¹

AV ANDREW THOMAS, førsteamanuensis ved avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Østfold.
E-post: andrew.thomas@hiof.no

Samtalen om omvendt klasseromsundervisning eller «flipped classroom» pågår både i forskning og på lærerværelser. Vi ser både saklige og reaksjonære kritikker og god og dårlig bruk av teknikken. Derfor er det nyttig at vi deler erfaringer om hvordan det har fungert, samt hvordan, og om, det kan utvikles til et bedre redskap i undervisning i religion og filosofi.

Men først: Hva er omvendt klasseromsundervisning (heretter OK)? Uttrykket betegner en omorganisering av klasseromsaktivitet og lekser. I en (stråmanns) fortid doserte læreren i klasserommet, mens elevene hadde øvingsoppgaver som lekser. Dagen derpå gjennomgikk læreren leksene. I vår nye OK-verden flyttes derimot presentasjonen til leksene, og øving til skolen. Presentasjonen tar gjerne form av en video elevene selv kan fordøye i eget tempo, men kan like gjerne være lesning eller podcast. Elevene kommer da til klasserommet med spørsmål, klar til å øve og veiledes.

Overgangen til OK knyttes gjerne til teknologiske endringer, men faktisk er teknologien underordnet: OK er en respons til en ny kunnskapssituasjon. Flyttingen av informasjon til lekser sier at informasjon er «billig». Det er fort gjort å bli informert. Elever vasser i fakta, og savner de noe, finner de det selv. Informasjonsbehandling trenger de derimot hjelp med: Å filtrere

kilder og løse problemer ved bruk av dem. Slikt foregår best i klasserommet der de kan samarbeide og få hjelp. Om vi liker det eller ei, kommer elever til skolen med enda mer varierte og tilfeldige inntrykk om verden enn de gjorde for tjue år siden. De har allerede googlet. Dermed trenger vi ikke å gjøre det for dem, men skaffe mest mulig tid til avmystifisering og tolkningsferdigheter. Men hvordan?

OK takler utfordringen ved å ikke bruke tid på uttømmende detaljer i håp om at noe av det fester seg. Jo færre minutter som vies rene fakta, jo bedre. Poenget med videoen er ikke at det er bedre enn tavleundervisning, men at det ikke tar opp verdifull klasseromstid. Har alle elevene sett på en video, trenger ikke læreren innlede om temaet, arbeidet kan gå i gang med det samme. Uplanlagte forelesninger i klasserommet kan være vanskelige å begrense, og man kan ikke ta tilbake de ti minuttene brukt på en avsporing i timen. Men er en video for lang, kan den forkortes.

Hittil har jeg presentert OK nesten som et læringshierarki (Krathwohl 2002). Det som kommer nederst på rangstigen, informasjon, kan foregå hjemme. Det som kommer høyere opp på rangstigen, som å analysere, skape og vurdere, kan foregå på skolen. Videoer som formidler fakta, er enklere å forholde seg til enn en oppgave om å tolke en sammensatt verden. Men det

¹ Takk til Herman Lileng Ottesen som leste tidligere utgaver av deler av dette og forbedret det.

er også rom for ferdighetsvideoer om tolkningsskjema eller teorier man kan anvende på et fenomen i hjemmelekse. En enkel metode kan også formidles i en video (for eksempel «hvordan tolke ritual?»), for så å brukes i klasserommet. Når elever kommer til timen, er de da klare til veiledet aktivitet.

OK I MIN PRAKSIS

En liten beskrivelse av hvordan jeg selv har praktisert OK og filosofiske dialoger i *Historie og filosofi 1*:

Hver uke la jeg ut et kort foredrag.² Hver video varte mellom 10 og 15 minutter, og presentasjonen med notater ble gjort tilgjengelig for elevene. I tillegg fikk de en kort skrivelekse, og den faste leselekse var at de skulle lese kapitlet som tilsvarte læreplanen vi jobbet med til enhver tid. De fikk også tips og lenker til primærlitteratur som Platon, Machiavelli, og Weber.

Fredager hadde vi historie og filosofi fra 0800 til 1040. Da delte jeg klassen (cirka 25 elever) i to. I den første timen var halvparten av klassen på biblioteket og gjorde lekser, og den andre halvparten var med meg i klasserommet. Der gjennomførte vi en filosofisk samtale, etter kjente modeller: En elev fikk ansvaret for å lede, vi forhandlet frem en problemstilling med underspørsmål som vi da behandlet etter en tenkepause. Etter hvert ble samtalerne bedre og bedre, og selv de mer stille elevene bidro, i tråd med det vi kan forvente av denne etablerte og lærerike pedagogiske praksisen.

Etter en time byttet vi, slik at den andre halvdel av klassen fikk en filosofisk samtale, og i den tredje timen var vi samlet. Da svarte hele klassen på mine kontrollspør-

mål for å sjekke at de hadde sett på videoen. I resten av timen satte vi kunnskapen fra ukens forelesninger i spill.

Hva kan vi si om dette opplegget? For det første er det ikke bare omvendt klasseromsundervisning: En slik klassesdeling er et administrativt verktøy for å skape en mindre gruppe som jeg kunne vie mer oppmerksomhet. Hadde jeg hatt en klassestørrelse som tålte å ha en filosofisk samtale uten deling (med femten elever for eksempel) så hadde jeg holdt dem sammen. Men de underliggende prinsippene gjelder fortsatt: I lærerens fravær kan eleven bruke tid til å innta informasjon ved lesing og videotitting. Er læreren til stede, brukes tida til anvendelse.

For det andre er det viktigste det som skjedde i klasserommet. Men det finnes allerede gode innføringsbøker om filosofisk dialog, og dokumentasjon om hvor gunstig det er, så det går jeg ikke nærmere inn på her (se for eksempel Børresen og Malmhesters (2003) *La barna filosofere*).

For det tredje kunne jeg ønske at OK gjorde at jeg aldri mer doserte for klassen min i katetermonologer. Mest sannsynlig klarte jeg ikke alltid å stå imot den fristelsen, selv om den motstanden er selve kjernen i OK: Flytt lærerens formidling til lekser.

Etter hvert ble videoene også en del av vårt læringsutstyr. Da jeg veiledet og vurderte elevenes arbeid, kunne jeg henvise dem tilbake til videoene, i tillegg til læreboka, hverandre, leksika, osv. Dette er en egen fordel ved OK: Elever kan bruke videoene som kilder de kan krangle med selv. Undervisningen konkretiseres som en ting i verden. Som Foucault sier: Vi skriver ting for å slippe å fortsette å tenke dem (Foucault 1980:861). Når undervisningen vår er en

² Spillelisten «Historie og filosofi 13/14» på www.youtube.com/historyandphilosophy

ting i verden, kan den også være gjenstand for kildekritikk. Etter hvert ble elevene vant til å si «men Andrew kan man ikke stole på!». Da gjorde de læreren sin stolt.

UTFORDRINGER MED OK

Fristelsen til å likevel dosere i klasserommet er ikke den eneste utfordringen med OK-teknikken. Siden OK dukket opp, har det kommet en flom av tilbud på markedet som lærere kan bruke i stedet for å lage egne videoer. Disse ressursene er uvurderlige som vanlige pedagogiske midler: I stedet for at læreren bare forklarer en metode en gang til, kan de henvise eleven til en video på nettet. Slike ressurser er særlig nyttige for elever som kanskje ikke har et godt forhold til læreboka.

Men ferdigspikrede videoer er ikke i tråd med hovedtanken med OK. Målsettingen er ikke å erstatte læreboka, men å erstatte lærerens muntlige formidling i klasserommet. Og da er det et poeng at elevene ser lærerens ansikt, og at undervisningen er tilpasset klassen den lages til.

Den andre utfordringen som jeg ofte hører, er tidsklemma, og en antakelse om at OK doubler opp undervisningen: Læreren er fortsatt til stede i timen, men nå må de forberede et foredrag til. Det kan være tidkrevende å forberede videoene, men erfarne lærere har ofte presentasjoner liggende om et tema eller læreplanmål, og da gjelder det bare å ta opp en gjennomgang av den. Videoen skal ikke vare mer enn 6 minutter (Guo et al. 2014), så presentasjonen bør ikke være mye mer enn tre lysark. Selve opptaket bør derfor også bare ta 6 minutter. Min erfaring er at dette ikke er for tidkrevende, jeg sliter heller med å holde meg til tidsbegrensningen for videoene.

I tillegg sparer man seg mye tid på den

faktiske timeforberedelsen. I timen skal læreren være til stede og veilede i stedet for å presentere noe. I mitt eksempel er leksene tidsintensive opplegg med forholdsvis lave faglige krav fordi man bare presenterer det grunnleggende, mens dialogen i timene er kompetanseintensive opplegg med få tidsmessige krav fordi læreren bare trenger å være til stede, veilede og høre på samtalen. Dialogen kan løfte mange uforutsigbare tema som læreren bør være i stand til å bearbeide, og koble opp til ideer og praksiser fra flere religioner. Men forberedelsene er få: Velg en igangsetter, sett rommet i stand.

OK OG DIALOG

Til slutt: Jeg brukte OK for å rydde plass til filosofisk samtale, men hvorfor skulle akkurat det være målsettingen i en KRLE-time? OK-undervisning handler om det som skjer i klasserommet, og jeg vil argumentere for at det er nettopp samtalen den bør anvendes til å muliggjøre. Gjennom filosofiske samtaler lærer elever de dialogiske dydene som respekt og toleranse, som er nedfelt i vår skolekultur og politiske dokumenter. Det er etisk ønskelig. I tillegg former vi fremtidens offentlige debatt gjennom filosofisk dialog, og vi ser hvilke meninger og argumentasjonsformer elevene våre er i stand til. Aller helst ruster vi dem til å velge nye og bedre etter hvert. Det er politisk ønskelig. Og til sist hører vi i samtale hva elever har lært og hvilke religiøse, logiske og filosofiske utfordringer de står overfor i læringen sin. Det er pedagogisk ønskelig.

Derfor driver vi med OK-undervisning. Ikke fordi det er nytt eller avansert eller i vinden, men fordi vi er profesjonelle pedagoger, og det gagnar våre elever og vårt samfunn.

LITTERATUR

- Børresen, B og Malmhester, B (2003) *La Barna Filosofere*, Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Foucault, MogTromadori, D (1980) «Entretien avec Michel Foucault» i Defert et al. *Dits et Écrits II: 1976-1988*, Paris: Gallimard, nr. 281, s. 860-914.
- Guo, P J, Kim, J, og Rubin, R (2014) "How Video Production Affects Student Engagement: An Empirical Study of MOOC Videos" i *Proceedings of the first ACM conference on Learning @ scale conference*, ACM New York, s. 41-50, på <http://dl.acm.org/citation.cfm?doid=2556325.2566239> (nedlastet 14/6/16).
- Krathwohl, D R (2002) "A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview" i *Theory into Practice* 41.4, s. 212-218.