Undervisnings-
design

Helena Wallberg

Undervisnings-design

En håndbok for lærere

Oversatt til bokmål av Arne Solli

CAPPELEN DAMM AKADEMISK

© CAPPELEN DAMM AS, Oslo 2020

Originally published in Sweden under the title *Lektionsdesign – en handbok* Copyright © Helena Wallberg och Gothia Fortbildning. Published by permission of Gothia Fortbildning AB, Stockholm, Sweden.

ISBN 978-82-02-70625-8
1. utgave, 1. versjon, 2020
E-boka tilsvarer 1. utgave av papirboka, ISBN 978-82-02-67520-2, utgitt 2021

Elektronisk tilrettelegging: Bøk Oslo AS
Omslagsdesign: Marte Fæhn, Lucas Design
Sats og illustrasjoner: Bøk Oslo AS

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverklovens bestemmelser. Uten særskilt avtale med forlaget er enhver eksemplarfremstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt i den utstrekning det er hjemlet i lov eller tillatt gjennom avtale med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

www.cda.no
akademisk@cappelendamm.no

Norsk forord

Som tidligere norsklærer har jeg hatt gleden av å lese mange elevtekster. Flere av dem har festet seg hos meg, og én tekst kom frem i tankene mine da jeg leste denne boken. Teksten er en skildring av et klassemiljø. Eleven sammenlikner klassen med et orkester der alle instrumenter har en viktig rolle, en egen klang, der alle har like stor verdi, og at samspill gir harmoni. Han beskrev de ulike instrumenters kvaliteter og sammenliknet dem med ulike elevtyper i klassen. Et mangfold av talenter.

Poenget hans var at i en klasse er det nettopp forskjellighet som gir kvalitet, at alle kan noe, men ingen kan alt. Han fikk rørende godt frem at alle er betydningsfulle og fortjener å føle at de hører til i klassen, med nettopp deres bidrag, med deres klang.

Som rektor er jeg svært opptatt av akkurat dette. Hvordan bør skolen jobbe for å gi alle elever opplevelsen av tilhørighet? Hvordan skape et skolemiljø der elevene opplever at forskjellighet, egenart og mangfold er en styrke? Og ikke minst; hvordan bør undervisningen utformes i klassefellesskapet slik at den blir relevant for alle elever uansett forutsetninger?

Det er nettopp dette Helena Wallberg beskriver med konkrete eksempler i denne boken. Innledningen hennes setter leseren på sporet, og underveis stiller hun spørsmål som lærere er opptatt av. Får alle mulighet til å lære i denne timen? Er det noe som hindrer læring? Hvordan engasjerer jeg elevene og får alle med fra starten av?

Svarene på disse spørsmålene er ikke enkle, men boken gir etter min mening gode ideer til organisering for å møte elevers behov. Jeg merket meg med glede Wallbergs betenkeligheter med individualisering i skolen. Hun hevder det vil kunne innebære at skolen «setter merkelapp» på eleven og tidlig gjør seg opp en mening om elevens nivå, noe som kan påvirke forventningene vi har til eleven. Skolen lager ofte et opplegg som passer «de fleste», for så i tillegg å lage individuelle opplegg for noen få enkeltelever, trolig med begrenset utbytte. Dette vil Wallberg erstatte med læringsaktiviteter som skal fungere for alle individer i gruppen i et fellesskap. Metodene innebærer at elevene får bearbeide og lære stoffet på ulike måter, bruke varierte læringsressurser, oppleve, prøve ut, samhandle og reflektere over egen læring. I dette ligger det både organisatorisk og pedagogisk differensiering, som er bærebjelken for metodene og aktivitetene hun presenterer i boken – inkluderende undervisning. Hun inspirerer med både tankesett, systematikk og kreativitet.

Alle faser i en undervisningsøkt beskrives konkret, og leseren får tips til metoder for elevmedvirkning, samarbeidslæring, dybdelæring og modellering, for å nevne noe. I tillegg viser Wallberg hvordan det å ramme inn undervisningen med rutiner og ritualer medvirker til elevenes læring. Hun ser eleven i et helhetlig perspektiv og uttrykker en holdning til at det som er nødvendig for noen, er bra for alle. Alle elever vil hvis de kan, det er oss voksne det kommer an på. Jeg deler Wallbergs syn og mener boken er verdifull lesning for alle som jobber i skolen i dag.

Differensiering er imidlertid et krevende håndverk, og best blir det for elevene om lærerne samarbeider om opplegg, prøver ut og reflekterer i etterkant. Klarer lærerne, som Helena Wallberg, også å involvere elevene i evaluering, er utviklingsmulighetene store. Jeg anbefaler boken på det varmeste og håper den vil inspirere både lærere, lærerstudenter, ansatte i pedagogisk-psykologisk tjeneste og ledere i skolen.

Å være elev i Helena Wallbergs klasserom må være både lærerikt og godt. Skulle min tidligere elev skildret dette klassemiljøet, tror jeg han hadde beskrevet klassen som et fellesskap der ulike instrumenter får komme til uttrykk med sin egen klang og fra sin fortjente plass i orkesteret.

BESTE HILSEN FRA
HEGE OSE
REKTOR, KARUSS SKOLE I KRISTIANSAND

Innhold

Norsk forord 5

Forord 11

Innledning 15

Fase 1 **Sett i gang timen – ritualer og rutiner** 31

Fase 2 **Skap nysgjerrighet og engasjement** 45

Fase 3 **Klargjør forventningene** 63

Fase 4 **Aktiviser og øv** 85

Fase 5 **Bearbeid og reflekter** 125

Fase 6 **Finn ut hva elevene kan** 141

Fase 7 **Avslutt timen** 155

Fase 8 **Foreta en formativ vurdering av undervisningen** 165

Læring og samarbeid i lærerkollegiet 175

Etterord 187

Litteratur 189

TAKK

til alle lærere som har bidratt til denne boken
– dere er helt rå!

Forord

En gang for lenge siden sa en av elevene mine til meg: «Dere lærere må begynne å se på oss som er litt annerledes, som en ressurs i klasserommet!» Jeg var enig, men samtidig oppsto det en indre konflikt i meg. På den ene siden ønsket jeg selvsagt å se enhver elev som en ressurs. På den andre siden planla jeg jo undervisningen for at elever som henne, en «annerledes» elev, skulle få gjøre andre ting, få holde på med andre typer aktiviteter, få lese andre bøker og få delta i diskusjoner på litt andre vilkår enn de andre elevene. Elever som henne ga meg ekstraarbeid, de ble satt i en særstilling – hvordan skulle de kunne framstå som ressurser i arbeidet og i klasserommet?

Det var mitt dilemma. Der begynte en lang prosess som innebar å ta utgangspunkt i hva en elev skal lære, forstå og kunne, og videre å ta utgangspunkt i om eleven faktisk kan tilegne seg denne læringen, forståelsen og kunnskapen, helst på så mange måter som mulig. Denne prosessen innebar at jeg måtte utvikle mine ferdigheter som leder i klasserommet i kombinasjon med en stadig mer fleksibel måte å undervise på. Ett resultat av denne prosessen er den boken du nå leser. Jeg har prøvd meg fram i to tiår. De fleste eksemplene jeg har samlet her, har jeg selv benyttet meg av, men jeg har naturligvis også lært av gode eksempler fra kollegers klasserom.

Til slutt forsto jeg at «den annerledes» eleven er en ressurs, også i mitt eget utviklingsarbeid. Siden har jeg etter beste evne kjempet

for å tenke undervisning «for alle» i stedet for undervisning «for de fleste og for noen spesialtilfeller».

Utallige ganger har elevene mine fått høre at de er forsøkskaniner. «Skal vi prøve på dette her?» har jeg spurt, og som regel har de vært samarbeidsvillige, og de har vært flinke til å gi meg tilbakemelding. For meg har det vært om å gjøre å få elevene med i arbeidet, å gjøre dem delaktige, samtidig som jeg selv har fått prøvd ut nye grep og metoder. Jeg har arbeidet hardt for selv å forstå elevenes læringsbehov og for å finne måter å tilfredsstille disse behovene på. Av og til har det vært vanskelig å legge til side visse arbeidsmetoder til fordel for andre, og jeg har anstrengt meg for å forsøke å reflektere sammen med elevene. Det har satt både min og elevenes tålmodighet på prøve, men den gode siden ved det er at både jeg og elevene har vært tvunget til å reflektere over ulike sider ved det å lære, øve og vise fram kunnskap. En annen god side ved tålmodighetsstrevet er at både elevene og jeg selv har utvidet repertoaret av arbeidsmetoder, noe som har styrket vår evne til innsats i arbeidet med å finne løsninger.

Det dreier seg ikke og «god» eller «dårlig» undervisning. Det dreier seg ikke om «gode» eller «dårlige» lærere. Det dreier seg om å våge, våge å forstå, våge å finne ut hva elevene tenker og mener, og våge å revurdere vedtatte sannheter og metoder – og å faktisk teste dem.

Å utvikle noe er hardt arbeid. Det er *ikke* slik at vi ved hjelp av enkle triks kan rydde opp i store utfordringer og finne løsninger på store problemer. Samtidig blir det lettere, og hyggeligere, når vi kan gjøre det tunge arbeidet sammen og være sammen om å oppdage de gode resultatene. Det gjelder å finne fram til de undervisningsformene som er best for de elevene som er i klasserommet.

Undervisningsdesign

Denne bokens svenske originaltittel er *Lektionsdesign – en handbok*. En «lektion» vil si en skoletime, eller bedre, en undervisningstime.

Men hvorfor ikke «planlegge» i stedet for «designe»? Å planlegge beskriver jo godt arbeidet med å forberede, tenke gjennom og strukturere undervisningen. Mitt poeng er imidlertid at «design» inneholder noe mer enn «planlegging». Et design innebærer bestemte måter å anvende eller tillempe noe som er planlagt, på. Den norske tittelen er derfor blitt *Undervisningsdesign – en praktisk håndbok*.

Slik jeg ser det, kan formuleringer som å planlegge en time / planleggingen av en time gjøre at vi ubevisst lar selve skoletimen stå i sentrum. Undervisningen skal imidlertid planlegges for at elevene skal kunne ta imot det læreren formidler. En plan kan sees på som et ferdig produkt. Et *design* kan i stedet sees på som en skisse, en (arbeids)tegning eller en mal. Skissen angir struktur samtidig som den kan håndteres fleksibelt ut fra elevenes behov. Skissen, designet, setter *prosessen* i sentrum.

Det norske ordet *undervisningsdesign* – altså *lektionsdesign* – kan hjelpe oss, lærerne, til å reflektere over hvordan undervisningen kan utformes slik at den blir relevant for *alle* elevene i klassen, uavhengig av den enkeltes forutsetninger. Alle skal kunne lære og utvikle seg. Nå er ordet i seg selv ikke så viktig – det som *er* viktig, er å ha innsikt i at utformingen av en undervisningstime er mye mer enn innholdet i timen, mer enn læreroppgaver knyttet til læreplanen.

Februar 2019
Helena Wallberg

Innledning

Hvordan skal jeg i en bok kunne vise at det komplekse kan gjøres lettfattelig, uten å forringe kompleksiteten? Det spørsmålet har jeg stilt meg mange ganger i løpet av skrivearbeidet. Undervisningsdesign kan gjøres enkelt: ta læreboken og bestem hvilke sider elevene skal arbeide med, gå inn i klasserommet og si til dem hva de skal gjøre. Undervisningsdesign kan selvsagt gjøres mer uttømmende. Læreren kan ta i betraktning flere detaljer og kan så knytte aktiviteter til hvordan elevene tilegner seg læring i løpet av en undervisningstimes ulike faser. Faren ved den enkle måten er at arbeidsbyrden fort kan bli stor hvis elevene, noen av dem eller alle, ikke går med på lærerens forslag. Den mer komplekse måten kan oppleves som litt overveldende til å begynne med, men den kan i det lange løp føre til en jevnere arbeidsstil – eller *flow*, om man vil.

Tidligere ga ofte selve læreboken det strukturelle opplegget for en undervisningstime. I dag legger ikke læreboken føringer som før; i tillegg til boken mottar lærere og elever informasjon og tips fra blogger, sosiale medier, alskens nettsider og så videre. Vi har også et krav på oss om å drive en skole for alle. Skolen er en del av samfunnet (banalt, men sant), og dermed oppstår krav som ligger langt utenfor de lærebøkene kan tilfredsstille – de klarer ikke påta seg hele det samfunnsmessige oppdraget. Derfor må vi tenke nøye gjennom hvordan vi skaper et *design* som er egnet til å løse oppdraget, til å iaktta elevenes behov og balansen i arbeidet i klasserommet.

Jeg har hatt ett utgangspunkt i arbeidet med denne boken: mine høye tanker om lærerne. Alle som har sitt arbeid i skolen, kan og vil, men rett som det er, er det vanskelig å få ting til å gå i hop. Én gang går vi på en forelesning for å lære oss å bruke nye digitale verktøy. En annen gang leser vi kanskje en blogg som forfekter nye måter å tenke på. Vi leser medlemsbladet, der vi finner en artikkel om viktigheten av å vie oppmerksomhet til elever som sliter. En forelder ringer for å be oss ta spesielle hensyn til akkurat hennes barn. Kollegene er opptatt av hvordan de skal håndtere elever som ikke evner å samspille og samarbeide i klasserommet. En flom av informasjon, råd, tips og krav truer med å drukne oss. Alt når oss lynraskt, via e-post, digitale nyhetsbrev, chattesider, Facebook, og alt når oss nesten hvert minutt av døgnet, nesten uten pauser og opphold. Informasjonsflommen dreier seg ofte om ett spesifikt tema om gangen. Det er derfor ikke det minste merkelig at det blir vanskelig å finne den røde tråden som egner seg til å planlegge undervisningen for hele klassen, ikke bare for visse elever.

Denne boken kan selvsagt også oppfattes som enda en brottsjø av råd, tips og ideer. Jeg ønsker likevel å bidra med mine tanker om hvordan timene kan struktureres og organiseres slik at de får et mer gjennomtenkt innhold for både lærere og elever. Jeg har også et ønske om at boken skal gi ideer til refleksjon i lærerkollegiet ved den enkelte skole.

Å la læreboken bestemme undervisnings*designet* er ikke lenger mulig. Læreboken inngår fortsatt i strukturen, men den er ikke lenger selve strukturen. Vi er for lengst kommet dit hen at læreren, som lederen i klasserommet, er den som bestemmer og skaper strukturen. Og det er det denne boken handler om, uavhengig av hvilket fag du som lærer underviser i, og uavhengig av klassetrinn.

Jeg ønsker at du og kollegene dine kan bruke denne boken til å la dere inspirere. Bruk den som underlag for vurdering av velprøvde aktiviteter, bruk den til å føre kollegiale, faglige samtaler om det som

er vår viktigste oppgave i skolen: undervisningen. Uten undervisning, ingen skole. Uten lærere, ingen undervisning.

Viktigst er naturligvis elevene. Uten elever blir det ingen å undervise.

Bokens formål

I dagens skole er det mye snakk om tilpasset undervisning. Vi lærere tilpasser oss og tilpasser oss, men vi snakker egentlig svært lite om hva vi faktisk mener er normalt. Så lenge vi lar være å snakke om hva som er normal undervisning og normale klasseromssituasjoner, vil vi fortsette å tilpasse oss. Jeg mener vi heller bør snakke om å differensiere undervisningen. Da blir ikke problemstillingen lenger å skulle tilpasse seg noe annet enn det vi egentlig ønsker oss. Da vil vi heller organisere undervisningen ut fra virkeligheten i klasserommet.

Vårt oppdrag som lærere er å undervise slik at vi imøtekommer hver enkelt elev der han eller hun befinner seg. Det jeg ser, er at den undervisningen vi driver med, imøtekommer *de fleste*. I tillegg må vi så konstruere en mengde spesialløsninger og individuelle tilpasninger som ikke hjelper elevene nevneverdig, og heller ikke de lærerne som skal iverksette disse spesialløsningene. Vi klarer nemlig ikke å finne balansepunktet – vi klarer ikke å gjøre arbeidet vårt tilgjengelig *nok* når alt dreier seg om at det vi gjør, skal tilpasses enkelte elever. Tilgjengelighet er ikke det samme som individuelle løsninger. Tilgjengelighet er å sørge for å fjerne hindringer før de rekker å åpenbare seg. Når hindringer eller stengsler oppstår, må vi skape tilgjengelighet for elevene gjennom å fjerne hindringene på en slik måte at de ikke oppstår igjen. Det er lett gjort å bli forvirret av alt dette. For det første er det vanskelig på forhånd å forestille seg alt som kanskje kan hende, for det andre blir vi lett urolige når vi rammes av tanken på at vi kan glemme individene når vi snakker om tilgjengelighet for alle. Kanskje lider vi også under det jeg vil kalle en

slags overtro, nemlig at lærerens gode relasjoner med elevene løser problemene og forebygger vanskeligheter i skolehverdagen. Tillit og gode relasjoner mellom lærer og elever er fundamentet for læreren som leder i klasserommet, men gode relasjoner er ikke nok, de kan ikke erstatte lærerens gjennomtenkte pedagogiske, metodiske og didaktiske valg.

Med denne boken vil jeg tilby metoder, verktøy, tenkemåter og mot som kan hjelpe læreren til å holde balansen. Jeg ber leserne – lærerne – diskutere arbeidsmetoder i undervisningen. Klasserommet tilbyr fantastiske muligheter til å nå alle, til å utvikle alle, til å la alle finne glede. Vi kan finne løsninger på tilsynelatende umulige utfordringer. Bokens formål er å vise hvordan vi kan tenke og handle for å skape et undervisningsdesign som inkluderer alle fra første stund. Det som er nødvendig for noen, er bra for alle!

Bokens struktur

En skoletimes ulike faser er også denne bokens struktur. Hver fase utgjør et eget «kapittel» som avsluttes med en oppsummering. Jeg har valgt å skrive fortløpende for ikke å forstyrre flyten i designprosessen. Referanser til forskning, styringsdokumenter og litteratur beskrives kort i tilknytning til hver enkelt fase. Disse sidene er grønne og utstyrt med tittelen *Forskning og fordypning*. Den som vil, kan gjerne begynne med disse sidene og fordype seg i eksemplene etterpå.

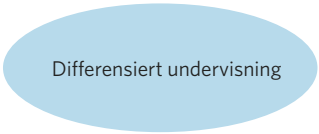
Samtlige eksempler er gyldige for alle alderstrinn. Noen ganger må du tenke gjennom det du har lest, for å tilpasse teksten til det trinnet du arbeider med. Ettersom metoder og strategier må ha den elevgruppen læreren arbeider med, som utgangspunkt, har jeg latt være å kategorisere eksemplene etter alderstrinn. Eksemplene er i seg selv strukturer som har til hensikt å sette i gang tankene dine

slik at du forstår hva differensiering innebærer. Jeg vil *ikke* at du leser denne boken som en kokebok, arbeidet vårt er langt mer komplekst enn som så.

I den siste delen presenterer jeg eksempler på metoder og strukturer som kan underlette lærerkollegiets felles tilegnelse av kunnskap og støtte samarbeidet om timedesign. Her stiller jeg spørsmål til å reflektere og resonnere rundt, og jeg foreslår maler og strukturer som kan tjene som støtte for designarbeidet.

Bokens begreper

Før du gir deg i kast med skoletimens forskjellige faser, må to sentrale begreper på plass – *differensiert* undervisning og *eksplisitt* undervisning.



Differensiert undervisning er noe annet enn tilpasset undervisning. Ordet «tilpasse» leder lett tankene i retning av å gjøre noe annet enn det som var tenkt i utgangspunktet. Differensiert undervisning innebærer at vi fra første stund tar i bruk aktiviteter som på forskjellig vis tar sikte på å forstå, øve, bearbeide og vise kunnskaper. Det å differensiere oppgaver og aktiviteter i undervisningen er en måte å imøtekomme individuelle behov og forutsetninger på uten å gjøre det med hver enkelt av elevene. Vi kan sammenligne det med å spise et måltid sammen. Kokken vet at én person har glutenintoleranse, en annen tåler ikke laktose, og en tredje er veganer. Én fjerde spiser ikke svinekjøtt, en annen liker

ikke lever. For at alle skal kunne delta og spise ved samme bord, må kokken ta hensyn til alt dette når han skal sette sammen det felles måltidet. Mange matretter vil helt greit kunne fungere for alle, mens andre retter kan presenteres som et koldtbord der den enkelte kan velge og vrake.

Her henter jeg inspirasjon fra Carol Ann Tomlinsons arbeid med og bøker om *differentiated instruction*. Tomlinson understreker at det snarere handler om å tenke på en egen måte enn om spesielle teknikker eller metoder. Samtidig kan vi selvsagt hente inspirasjon fra forskjellige metoder for derigjennom å utvikle våre måter å tenke på.

Monika Vinterek har i studien *Individualisering i ett skolsammanhang* (2006) kategorisert noen vanlige former for individualisert innsats. Noen av dem har jeg valgt ut til denne boken: tempo, nivå, omfang, metode og interesse. Dersom vi tar i bruk disse kategoriene, får vi en struktur for differensiering. Vi kan tenke oss at en aktivitet eller oppgave skal gjøre det mulig med tempovariasjoner, nivåvariasjoner og så videre, ut fra de behov og forutsetninger som finnes i elevgruppen.

Differensiering skjer innholds-, prosess- og resultatmessig (Tomlinson, 2014). Vi differensierer innholdet gjennom å tilby elevene ulike metoder for kunnskapstilegnelse. Vi differensierer prosessen ved å la dem få bearbeide og lære stoffet på flere måter. Det dreier seg ikke kun om varierte aktiviteter, aktivitetene må også være knyttet til læreplanen, og de må være i stand til å utvikle elevenes evner og kunnskaper.

Resultater differensieres ved at lærerne skaffer seg kunnskaper om hva elevene kan og ikke kan, ved hjelp av en rekke metoder og aktiviteter. De resultatene vi oppnår gjennom en differensiert undervisning, er mer enn et sluttprodukt, det dreier seg heller om den samlede kunnskapsmengden som elevene utvikler over tid. Et sluttresultat kan også være en prøve der vi differensierer oppgavene,