

Master i yrkespedagogikk – 2012

Master in Vocational Pedagogy

Læringsglede i Bygg og anleggsfaget

Lars Einar Falao

Student nummer: 224183

15. Mai 2012

Institutt for yrkesfaglærerutdanning

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier.



Å komme sammen er begynnelsen,
Å holde sammen er fremgang
Å arbeide sammen er suksess.

Henry Ford



Figur 1: Spurkeland (2012).

Lars Falao

Høgskolen i Akershus Fylkeskommune
Veileder: Ulf Melvold
Oslo: 15.05.2012

Forord

Dette forskningsprosjektet handler om læring gjennom gode opplevelser i felleskap med andre. Det har vært utfordrende, interessant og lærerikt å gjennomføre dette.

Takk til arbeidsgiver for at jeg fikk muligheten til å gjennomføre dette studiet. Takk til mine kolleger som har vært tålmodige med meg i denne tiden.

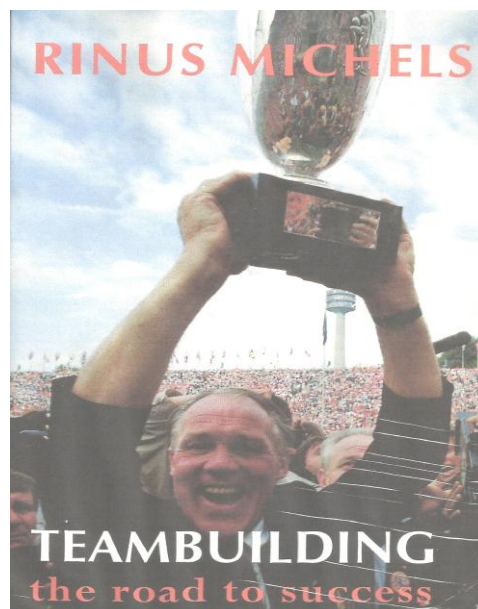
Takk til respondentene som deltok i undersøkelsen

Takk til læringsgruppa, medstudenter og veiledere for 4 flotte år sammen.

En takk til Nils Arne Eggen for bidrag til dette prosjektet spesielt, og til læring generelt.

En spesiell takk til medstudent og støttespiller Tone Longo.

Stor takk til Marianne, Caroline og Mats som har vært veldig tålmodige gjennom fire krevende år.



Figur 2: Michels (2001).

Lykke til med lesingen!

Med hilsen
Lars Falao
Oslo 15.mai 2012

SAMMENDRAG

Bakgrunn:

Denne masterrapporten i yrkespedagogikk omhandler et forskningsprosjekt som er gjennomført ved en videregående skole i Norge. Skolens navn og beliggenhet er ikke beskrevet i denne rapporten av hensyn til deltakernes rett til anonymitet. Med min yrkespedagogiske bakgrunn og erfaring innen idrett og bygg og anleggsfaget, er det viktig å klargjøre at målet med dette masterstudiet er å forske på hvordan nye pedagogiske tilnærminger, i denne sammenheng et to- lærer system, kan være med på å forbedre læringsutbyttet gjennom det å skape læringsglede hos elevene.

Tittel på masterrapporten: Læringsglede i Bygg og Anleggsfaget.

Bakgrunn for forskningsprosjektet er de refleksjoner jeg har gjort i forbindelse med det å lære. Det viktigste i livet er slik jeg ser det nettopp å lære og få fremgang. Sentralt står de relasjonelle muligheter som ligger i det å tilby og tilegne seg både kunnskap og kompetanse. I tidligere studier ved Høgskolen i Oslo og Akershus har fokuset vært nettopp på relasjoner, evaluering, medvirkning og hva skolen og idretten kan lære av hverandre i forhold til samarbeid og motivasjon. Dette er tema som har vært med på å utvikle dette prosjektet. I løpet av tiden som fotballtrener og lærer har jeg vurdert og evaluert mange spillere og elever og deres prestasjoner. Vurderinger og tilbakemeldinger er bygget på vurdering og evalueringskriteriene som er satt for de forskjellige læringsoppgavene. Et hovedmål har vært å gi elevene en utfyllende tilbakemelding på prestasjon og utvikling, i den hensikt å se muligheten og øke lysten til å bli bedre. Jeg vil definere dette som det å være med på å skape læringsglede.

Problemstillingen er bygget opp av begrepene læringsglede og relasjon. Problemstillingen er: Hvordan påvirker to-lærer systemet elevenes læringsglede?

Teoretisk forankring: Medvirkning og aktiv deltakelse har vært i fokus gjennom hele prosjektet, og at det å lære og videreutvikle seg skjer gjennom å oppdage selv sammen med andre. Det å oppdage selv kan beskrives som kognitiv læring. Det er viktig å påpeke at fokuset på læringsmetode ikke begrenses av enten induktiv eller deduktiv metode, fordi det handler om både læring og videreutvikling. Dette forskningsarbeidet har bestått av begge metoder, induktiv og deduktiv metode hånd i hånd. De pedagogene og filosofene som har vært hovedspor i dette forskningsarbeidet er: Abraham Maslow, John Dewey, Lev Vygotsky, Etienne Wenger, Nils Arne Eggen og Knud Illeris.

Metode: Dette forskningsprosjektet er basert på kvalitativ forskning. Forskningsarbeidet tar utgangspunkt i blant annet “grounded theory” hvor det ikke er naturlig å utforme forskningsspørsmål på forhånd, da det kan være en hindring i forhold til full åpenhet i forskningsfeltet. Valg av metode kan derimot gjøres før utforming av forskningsspørsmål (Fangen, 2010). Datainnsamlingen har bestått av observasjon, intervju og narrativer. Datamaterialet er samlet inn via digitale lydopptak og observasjonsskjemaer. Alt råmateriale er nedskrevet ordrett og transkribert til en lesbar form og analysert. Alle deltakerne har fått utdelt informasjon på forhånd. Datamaterialet er kvalitetssikret i etterkant med representanter for deltakerne.

Resultat: Forskningsprosjektet kan dokumentere gjennom undersøkelsen at to-lærer systemet påvirker elevenes læringsglede. Resultatene fra undersøkelsen viser tre avgjørende faktorer. De grunnleggende behov må være dekket for å oppnå god læringsglede. Det må knyttes relasjonelle bånd som er avgjørende i forhold til samhandling. Medvirkning viser seg å være viktig i forhold til å ta ansvar for felles regler og egen læring. Sekundært kommer aktivitet og gruppestørrelse. To-lærer systemet er avgjørende som tilrettelegger, samtalepartner og veileder. Rollen som instruktør er mer sekundær.

Konklusjon: Forskningsresultatet bekrefter i stor grad min forforståelse. Funn i litteraturen underbygger resultatene. To-lærer systemet er ikke isolert sett den eneste årsaken til læringsglede. Aktivitet, gruppestørrelse, medvirkning og samhandling er viktige faktorer i forhold til resultatet. To-lærer systemet gir derimot gode betingelser i forhold til gjennomføring og påvirkning av elevenes hverdag som igjen skaper læringsglede.

SUMMARY

Introduction: This master report in vocational education deals with a research project carried out at a high-school in Norway. The name of the school and location is not described in this report because of the interests of the participants' right to anonymity. With my professional educational background and experience in sports and building and construction, it is important to clarify that the objective of this task is to research how new educational approaches, in this context, with a two-teacher system, can help to improve learning outcomes through create learning joy among the students. Learning - joy of the subject building and construction.

The title of this master report: The backgrounds of this project are the reflections I have made in connection with learning. The most important thing in life is, the way I see it, just to learn and to have progress. The central to this project is the relational possibilities in offering and acquireing the knowledge and expertise. In previous studies at the University of Oslo and Akershus, my focus was relationships, evaluation, participation and what school and sport can learn from each other in terms of cooperation and motivation. This is the theme that has helped to develop this project. During my career as a football coach and teacher, I have reviewed and evaluated many players and students and their achievements. Ratings and feedback is based on assessment and evaluation criteria set for the various learning tasks. The main objective has been to give students a detailed feedback on performance and development, in order to see the opportunity and increase the desire to get better. I define this as being part of creating learning-joy.

The problem consists of learning the concepts of learning - joy. The research question is: How does the two-teacher system, improve the students' learning-joy?

Participation and active involvement has been in focus throughout the project, and that learning and further development is through discovering themselves with others. Literature

Review: Discovering can be described as cognitive learning. It is important to point out that the focus on learning method is not limited by either inductive or deductive method, because it is about learning and development. This theme research has consisted of both methods, inductive and deductive methods that go hand in hand. The educators and philosophers who have been the main track in this research are: Abraham Maslow, John Dewey, Lev Vygotsky, Etienne Wenger, Nils Arne Eggen and Knud Illeris.

Method: This research is based on qualitative research. The research work is based in part on "grounded theory" where it is not natural to formulate research questions in the beginning, as it can be a prevention in terms to full transparency in the research field. The choice of method, however, can be done before the design of research questions (Fangen, 2010). Data collection consisted of observation, interviews and narratives. The data is collected through the digital audio recording and observation forms. All materials are recorded verbatim and transcribed into a readable form and then analyzed. All participants have received information in the beginning. The data is quality controlled subsequently with representatives of the participants. The research project to document the survey, the two-teacher system affects students' learning-joy. Results: The survey results show three important factors. The basic needs must be covered to achieve good learning-joy. It must be linked relational ties that are vital to the interaction. Participation appears to be important in relation to taking responsibility for common rules and their own learning. The secondary is activity and group size. The two-teacher system is essential as a facilitator, partner and mentor. The role of the instructor is more secondary.

The research results confirm to a large extent my pre-understandingphase.

Conclusion: Findings in the literature supports the results. The two-teacher system is not in isolation, the only reason for learning-joy. Activity, group size, participation and interaction are important factors in relation to the results. Two-learning system provides excellent conditions, however in relation to the implementation and impact of students' everyday lives, which in turn fosters learning-joy.

FORORD

SAMMENDRAG

SUMMARY

Innhold

| | |
|---|----|
| 1.0 INNLEDNING | 1 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema | 2 |
| 1.2 Forforståelse av tema | 3 |
| 2.0 Presentasjon av problemstilling | 9 |
| 2.1 Pedagogisk grovplan | 9 |
| 2.2 Avgrensninger | 12 |
| 2.3 Oversikt over rapportens hoveddeler | 12 |
| 3.0 Teori og læringsbegreper | 14 |
| 3.1 Maslows behovsteori | 23 |
| 3.2 Flytkomponenten | 25 |
| 3.3 Proksimale utviklingssonen | 26 |
| 3.4 Praksisfellesskap | 27 |
| 3.5 Godfotteorien | 29 |
| 3.6 Lagarbeid som utviklingslandskap | 31 |
| 3.7 Didaktikk og læringsteorier | 36 |
| 3.8 John Dewey | 49 |
| 4.0 Forskbarhet og relevans | 50 |
| 4.1 Begrepene læringsglede og to-lærer system | 51 |
| 5.0 Forskningsdesign og Metode | 56 |
| 5.1 Metodedrøfting | 56 |
| 5.2 Kvalitativ tilnærming | 57 |

| | |
|---|-----|
| 5. 2.1 Validitet og reliabilitet | 60 |
| 6.0 Gjennomføring og resultater | 63 |
| 6.1 Eventyrformen..... | 63 |
| 6.2 Eventyret om klassen som ikke forsvant..... | 69 |
| 7.0 Resultater..... | 91 |
| 8.0 Drøfting og konklusjon | 98 |
| 8.1 Konklusjon | 104 |
| 8.2 Ferden videre..... | 105 |

Figurliste

| | |
|--|----|
| Figur 1: Spurkeland (2012). | |
| Figur 2: Bilde av Rinus Michels Teambuilding, The Road to success. | |
| Figur 3: Varm og kald Humor (Spurkeland,2012:284). | 8 |
| Figur 4: Læringspyramiden (Nilsen & Haaland Sund, 2008:47). | 16 |
| Figur 5: Flytsonemodellen (Eggen, 1999:217). | 18 |
| Figur 6: Radarbildet som viser måleinstrument for relasjonskompetanse (Spurkeland,2012). | 20 |
| Figur 7: Den gode sirkel (Imsen, 2008:401). | 21 |
| Figur 8: Liv- og lære modellen (Innbjør & Kleiveland 2007:15). | 22 |
| Figur 9: Maslows behovshierarki (Innbjør & Kleiveland, 2007:28). | 23 |
| Figur 10: Relasjonen mellom utfordringer og ferdigheter (Schou Andreassen og Wadel, 2006:38). | 26 |
| Figur 11: Proksimal utviklingszone (Imsen 2008:259). | 27 |
| Figur 12: Wenger sin teori om komponenter i en sosial teori om læring (Illeris, 2007:123). | 29 |
| Figur 13: Medarbeidersamtalens 4 stasjoner (Spurkeland, 2012:66). | 33 |
| Figur 14: Lagspill, læring og ledelse (Ronglan, 2008:118). | 37 |
| Figur 15: Tre læringsformer (Mette Høie, 2003:7). | 39 |
| Figur 16: Læringens Tre Dimensjoner (Illeris, 2009:39). | 45 |
| Figur 17: Didaktisk relasjonsmodell (Imsen, 2009:406). | 47 |
| Figur 18: Helhetsmodellen (Hiim og Hippe, 2004:31). | 48 |
| Figur 19: Læringsrommets ytre rammer, organisering av undervisningsrommet (Bergkastet, Dahl Hansen (2011:81). | 55 |
| Figur 20: Kategorisering med fargekoder | 66 |
| Figur 21: Tidslinje | 91 |

Vedlegg

Vedlegg 1: Skjema: Bekreftelse fra lærer

Vedlegg 2: Skjema: Informasjonsskriv til lærere

Vedlegg 3: Skjema: Bekreftelse fra rektor

Vedlegg 4: Skjema: Informasjonsskriv til rektor

Vedlegg 5: Skjema: Godkjenning fra Nils Arne Eggen

Vedlegg 6: Skjema: Observasjon

Vedlegg 7: Transkribering med fargekoder.

Vedlegg 8: Intervjuguide.

Vedlegg 9: Figurer brukt i arbeid med kategorier.

Vedlegg 10: Tema tekning – kategorier

1.0 INNLEDNING

Hele mitt liv har vært en lang refleksjon. Trangen til å finne ut hvorfor prestasjoner ble som de ble og hvordan de kunne bli annerledes har alltid vært viktig for meg. Mange av mine spørsmål har nok blitt besvart gjennom min aktive idrettskarriere som har involvert nesten alle idretter. Dette ble etter hvert spesialisert til skihopping og fotball, med etter hvert hovedvekt på fotball. Grunnlaget for å reflektere er nok i stor grad bevisstgjort gjennom idretten. I min tid på skolen hadde jeg definitivt flere spørsmål enn det jeg fikk svar på. Gjennom hele skolegangen tenkte jeg hvordan ville jeg gjennomført undervisningen hvis jeg var lærer? Jeg hadde lyst til å lære, jeg hadde lyst til å være lærer. Hvorfor var jeg da ikke like ivrig på skolen som på treningsfeltet? Hvorfor øvde jeg mer på idrett enn skolefagene?

Min refleksjon ender opp i spørsmålene: Var undervisningen godt nok tilrettelagt? Fikk jeg nok hjelp? Ville motivasjonen i skolearbeidet vært større om det hadde vært en lærer til, en som kunne hjelpe når man stod fast?

Utgangspunktet: Jeg startet på Masterstudiet i yrkespedagogikk høsten 2008. Jeg er utdannet tømremester, trenerlisens B i fotball gjennom Norges Fotballforbund, 2 år deltid Yrkespedagogisk utviklingsarbeid og Yrkesfaglærer Bachelorgrad ved Høgskolen i Akershus.

Jeg startet som lærer på byggfag ved videregående skole høsten 2003 og har gjennom disse årene undervist på alle trinn og programområder innenfor byggfag. I denne perioden har jeg også vært leder for LSK Akademiet som er et talentutviklingsprosjekt i fotball i regi av Lillestrøm Sportsklubb og videregående skoler. Jeg har også i denne perioden vært trener på de 3 øverste nivåer i fotball både på herre og kvinnesiden.

Med min yrkespedagogiske bakgrunn og erfaring er det viktig å klargjøre at målet mitt med dette Masterstudiet er å forske på hvordan nye pedagogiske tilnærminger, i denne sammenheng et to- lærer system, kan være med på å forbedre læringsutbyttet gjennom det å skape læringsglede hos elevene. Prosjektet er utført sammen med lærere og elever ved en videregående skole i Norge.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I tidligere studier ved Høgskolen i Oslo og Akershus har jeg hatt fokus på hva skolen og idretten kan lære av hverandre i forhold til samarbeid og motivasjon. Det er et tema som har vært med på å utvikle dette prosjektet. Det er samtidig viktig å se på de utfordringer som finnes i opplæringen og i arbeidsmarkedet. Det vil i denne konteksten rettes spesielt mot yrkesopplæringen, fordi vi beveger oss i stor fart inn i et kunnskapsbasert samfunn. Det er en økt grad av internasjonal samhandling og kontakt, som medfører at kompetanse må sees på som en konkurransefaktor, som igjen vil stille større krav til kompetanse. Den største utfordringen vil slik jeg ser det å ta hensyn til elevenes yrkesønsker. Det vil samtidig være viktig å se på bransjens kompetansebehov. Dette er med på å se spesifikt på undervisningsmetoder og hvordan opplæringen kan tilpasses både ønsker og behov. Dette vil etter mitt syn sette store krav til kommunikasjon, evaluering og vurdering. Fremtidens arbeidsmarked vil trenge mennesker med stor yrkeskompetanse. For å nærme seg et slikt mål trenger man elever som er motiverte og som ønsker å lære. Skolen bør være et sted for læringsglede. I løpet av tiden som fotballtrener og lærer har jeg vurdert og evaluert mange spillere og elever og deres prestasjoner. Vurderinger og tilbakemeldinger jeg har gitt har som oftest bygget på vurdering og evalueringskriteriene som er satt for oppgavene. Jeg har vært opptatt av å gi elevene en utfyllende tilbakemelding på prestasjon og utvikling, i den hensikt å øke lysten til å bli bedre. Jeg vil definere dette som det å være med på å skape læringsglede (Kapittel, 4.1).

1.2 Forforståelse av tema

Alle har vi en forståelse av noe. I dette forskningsprosjektet har forforståelsen vært grunnleggende for etablering av undersøkelsen.

Forståelse er ifølge Martin Heidegger (Heidegger 1927; Habermas 1948:107) et grunnleggende mønster ved menneskers tilværelse. All forståelse viser tilbake til en førforståelse som vi ikke kan fri oss fra. Vekslingen mellom forståelse og førforståelse utgjør det Heidegger (1927, §31) kaller den hermeneutiske sirkel. Med andre ord vil du alltid ha en førforståelse før du begynner med din forskning (Fangen, 2010: 47).

Jeg har masse erfaring med vurdering, evaluering og medvirkning gjennom mitt arbeid som lærer og fotballtrener, men jeg ønsker å se nærmere på hvordan dette påvirker den enkelte elev i læringsprosessen. Jeg har observert i denne sammenheng at elever ikke alltid bruker tilbakemeldinger eller vurderinger de får til å utvikle seg selv og sin faglige kunnskap. Samtidig er det et spørsmål om lærere kan bli mer tydelige og sørge for veiledning og vurdering som gir en mer konkret beskrivelse av hva eleven bør gjøre for å utvikle sin faglige kompetanse. Det fremgår av teksten at dette er et svært omfattende arbeid og behovet for tolærere kan melde seg, dette for å kunne ivareta elevenes utvikling.

Jeg vil som lærer definere meg selv som deltaker i denne læringsprosessen. Habermas (1984) poengterer: "At selv om en deltakende holdning (performative attitude) binder deg til førforståelsen gitt i situasjonen, står du i motsetning til de andre deltakerne også utenfor" (Fangen, 2010: 47).

Utvikling av personlige egenskaper og sosial kompetanse er i dag viktigere enn noensinne, for å kunne tilpasse seg samfunnet og arbeidslivet. Verdens helseorganisasjon omtaler dette som livskompetanse. Livskompetanse innbefatter evne til kommunikasjon, beslutningstaking, problemløsning, kritisk tenkning, selvhevdelse, det å kunne stå imot gruppepress, å kunne takle uro og stress, tilpasse seg nye miljøer og å kjenne seg selv (Bolstrøm, 2001). Det er naturlig å tenke at om man ikke er i stand til å utvikle disse egenskapene, så er man ikke

komfortabel. Tradisjonelle undervisningsformer kan her være med å hindre utvikling av livskompetanse. Motivasjon og interesser er gjerne en drivkraft når det gjelder læring. Å lære er starten på å kunne. Selvtillit eller kanskje selvhevdelse kommer ofte gjennom mestring. Mestring skjer gjerne ved at man får hjelp til å forstå det grunnleggende, og gjennom aktiv deltakelse forstå og gjennomføre selvstendige handlinger. Uttrykket “å være selvhevdende” kan misforståes og oppfattes som både busete, bøllete og hensynsløs (Brunland & Eikbu, 1992).

“men det å være selvhevdende kan også bety at man er selvpresenterende, selvsikker, trygg. For oss betyr selvhevdelse å ta vare på egne rettigheter uten å tråkke på andre, å kunne delta aktivt med hele sin person for å utvikle ærlige og redelige forhold til sine medmennesker og å tilfredsstille egne behov uten å måtte ty til manipulerende metode” (Brunland & Eikebu, 1992:13).

Prosjektets oppfatning er at skolen skal være et sted hvor elever opplever fremgang, mestring og motivasjon gjennom læringsglede. Skolen trenger etter mitt syn ikke å oppleves som et nødvendig onde hvor de får opplæring, men et sted hvor de trives og vil være for å lære noe. Se nytten av å lære, og øke sin livskompetanse. I stor grad mener jeg at læringsglede handler om motivasjon og spesielt indre motivasjon. Dessverre så kan man se at mange elever opplever skolen som kjedelig fordi den er full av krav, forventninger, regler og karakterpress. Dette tatt i betraktning så kan skolen også være spennende, morsom og interessant. I stor grad er det mitt syn at læreren kan inneha den rollen som påvirker forskjellen mellom motiverte og demotiverte elever. På hvilken måte kan lærer og elever sammen påvirke dette som kan defineres som læringsglede? Det kan være mange muligheter og en av disse kan være tilpasset og pedagogisk differensiert opplæring¹. Det vil sannsynligvis åpne for en løsning hvor to – lærere får en totalt sett større mulighet til å påvirke elevenes indre motivasjon. Med dette som bakgrunn synliggjøres min læringsfilosofi “alle må få lov å utfolde seg, uten å hindre andre i å utfolde seg” som også underbygges av St.meld.nr.30: “ Skolen må verdsette

¹ Tilpasset og pedagogisk differensiert opplæring: Tilpasset opplæring er prinsippet som ligger bak differensieringen (Gundem 1994). Pedagogisk differensiering blir etter dette de tiltakene som settes inn for å tilpasse opplæringen for elever med ulike behov og interesser (Elevsiden)

mangfold og likeverd. Alle elever må få muligheten til å utvikle sine evner og talent” (St.meld.nr.30 (2003-2004)(2003:8).

“Elever og mennesker i sin alminnelighet er i utgangspunktet nysgjerrige og mestringsorienterte gjennom at de søker utfordringer som kan styrke kompetansen. Vi har et grunnleggende ønske om å utøve og utvikle våre ferdigheter og å takle våre omgivelser. Vi utforsker, lærer av og tilpasser oss miljøet og de utfordringene vi møter der” (Strandkleiv, 2006:15).

Forskningsfelt: Det er forskningsmessig interessant å sammenlikne erfaringer fra fotballbanen og skole-undervisningen med momenter i LEAN modellen. I denne modellen er involvering og inkludering, det vil si mennesket i fokus, helt sentralt. Studiens referanse til LEAN er et besøk hos Ringnes AS med Høgskolen 14 mars 2012 hvor man tydelig kunne observere arbeidsglede. “Lean Forum Norge er et åpent forum for å fremme verdiskaping gjennom innovasjon og virksomhetsutvikling. Forskning på og utvikling av ”den norske modellen” og ”LEAN filosofi” står sentralt i forumets arbeid” (Lean Forum Norge, 2012). Dette er godt eksempel som like gjerne kunne vært på treningsfeltet eller i en undervisningssituasjon på skolen. Avdelingene har daglige møter hvor de står samlet i en halvsirkel og evaluerer de arbeidsmål som er bestemt, og alle kan komme med innspill. Evalueringen ble kvalitetssikret mot opplysninger på tavler. Var det et problem ble dette tegnet opp og gjennomgått i detalj av gruppa, for å finne problemet.

Slik er situasjonen på fotballfeltet også. Dette kan defineres som didaktikk. Planlegge, gjennomføre, og evaluere. Dette gjøres daglig også på skole. Et av de sentrale momentene i denne undersøkelsen er fokuset på menneskets medvirkning, og hvordan dette blir tilrettelagt. Hva er bakgrunnen for at ledere, trenere eller lærere forstår, skaper, og påvirker denne medvirkningen? Hvilket grunnlag har man for å vurdere og evaluere, og med hvilken hensikt? Denne studien vil forsøke å avdekke om to-lærere vil kunne gjøre en grundigere jobb. Det er i dag mange utfordringer i skolen i forhold til å skape læringsglede slik jeg ser det. Det er lærerens ansvar å gi eleven en god nok tilpasset opplæring som igjen kan måles i

læringsutbytte. Dette er også avhengig av det handlingsrom skolen tilbyr. De forskjellige skolens kultur og tradisjon kan ha betydning for mulighetene til å tilpasse opplæringen og de tilpasninger som må gjøres. Med skolekultur og tradisjon tenker jeg på skolens egenart og det klimaet opplæringen foregår i. Skolen kan for eksempel være veldig tradisjonell og forventer at lærere tilpasser seg skolekoden ved å følge skolens miljø, normer, verdier og regler. Skolen kan også ha den egenart at den er utradisjonell, og åpner for kreativitet og metodefrihet innenfor det handlingsrom læreplan og regler tilsier. Skolekulturen kan med dette avgjøre hvordan elevene blir evaluert og hvilken størrelse det pedagogiske handlingsrommet får. Er differensiert og tilpasset opplæring mulig eller umulig. Skolekulturen kan være med på å prege forholdet mellom lærere og ledelse og forholdet mellom lærerne.

Mange skoler er utviklingsorienterte, fremtidsrettede og progressive, noe som er i Dewey's ånd. Elevene settes i sentrum og lærerne er fulle av optimisme og pågangsmot i forhold til hva som er mulig å få til.

Den progressive pedagogikken har fått et sterkt gjennomslag på ideologiplanet blant norske lærere og lærerne mener de praktiserer en undervisning med sterke progressive innslag. Elevene og nøytrale observatører finner imidlertid få spor av denne elevsentrerte ideologien omsatt i pedagogisk praksis (Imsen 2003).

Kunnskapsløftet setter også et sterkt fokus på elevmedvirkning og undervisvurderinger med og uten karakterer (Kunnskapsdepartementet, 2012). Dette kan bidra til at elever og lærere skal kunne se elevenes faglige progresjon og fremme læring og utvikling. Opplæringen skal bedre gjennomføringsgrad og kompetanseutvikling hos den enkelte elev.

Studiens forståelse vedrørende dette i forskningsarbeid, er at mål og holdninger er forankret i den generelle læreplanen, der grunnleggende verdier som respekt for individet og dets menneskeverd, rettferdighet og toleranse er sentrale. Dette handler om å se hele mennesket. Den generelle læreplanen legger vekt på at opplæringen skal sørge for at eleven tilegner seg fagkunnskaper, ferdigheter, kyndighet og kreativitet, at elevene har god arbeidsinnsats både individuelt og sammen med andre og at de tar ansvar for egen og andres læring (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Knudsen (1998) hevder at "for å stimulere til større kreative sprang kan det være nyttig å finne nye omgivelser og oppleve noe helt annet enn det en opplever til daglig" (Knudsen, 1998:119). Dette kan man se i idretts sammenheng enten det er individuelt eller lagidrett. En

god måte å få frem den ”beste utøveren”, krever som oftest et godt lag, som har overnevnte kriterier som grunnprinsipp. En måte å se dette på kan være at: alle skal få utfolde seg, innenfor gitte rammer. Trenere, ledere, eller lærere har ansvar for å sørge for at det gjennom læring og vurderingsmetoder rettledes og veiledes slik at hver enkelt elev tilegner seg så god som mulig fagkompetanse. Nils Arne Eggen sier i et intervju gjort i dette prosjektet [..at det er viktig med ansvar, men med to- lærere betyr det ikke delt ansvar, men derimot dobbelt ansvar..].

Lærings og vurderingskompetanse må styrkes gjennom elevenes deltagelse. Det betyr at elevene selv tilegner seg nye kunnskaper og ferdigheter og lærer seg å vurdere eget og andres arbeider. Dette handler om de relasjonelle ferdigheter. Relasjonelle ferdigheter er slik jeg ser det godt forankret i både helhetsmodellen, den didaktiske relasjonsmodellen, flytsonemodellen, proksimale utviklingssonen og Maslows behovspyramide.(Kapittel,3.1).

Lagarbeid: Samarbeid, mestring, motivasjon og læringsutbytte, det å ha ansvar for idrettsprosjekter kombinert med skoleprosjekter har gjort at fokus på lagbygging har blitt vesentlig for mitt læringsarbeid. “Relasjonsbygging er kanskje vår tids viktigste kompetanse” (Spurkeland, 2012:143). På hvilken måte kan lagbygging skape et bedre læringsmiljø for den individuelle elev? Er lagtilhørigheten avgjørende for gjennom miljø å skape læringsglede? Hvordan kan et to- lærer system påvirke dette? Hvordan kan gruppearbeid være motiverende, og på hvilken måte gir det økt grad av mestring. Hvordan skapes et bedre læringsmiljø? På hvilken måte kan skolen og idretten bidra ovenfor hverandre når det gjelder samarbeid og motivasjon, i den hensikt å skape et godt eller bedre læringsmiljø i forhold til å skape læringsglede. Ved å arbeide på disse to arenaene, ser jeg mange likhetstrekk. Begge steder handler det om å utvikle enkelt individet og skape en glede ved å lære.

Det vil være forskningsmessig interessant å se hva idrett og skole kan tilby hverandre i forhold til mestring og læringsutbytte, med bakgrunn i den forståelse jeg har om at læringsmiljøet innen idrett ofte oppfattes allment som bedre enn i skolen og at den pedagogiske tilnærmingen er “riktigere” i forhold til å skape læringsglede. Mine tanker i denne sammenheng er at all pedagogikk og didaktikk innen idretten har sitt utspring i skolepedagogikken. Mye av læringsarbeidet som gjøres i idrett er både induktivt og deduktivt, men gjøres i stor grad praktisk ute i felten og synes nok derfor helhetlig på en måte som er mer forståelig, gjennom det å prøve og feile. Deltakerne ser helt åpent hva de andre gjør og

kan lære av det de ser, og ser nytteverdien av å lære, ikke “bare bli lært”. Spillerne i for eksempel et fotballag gleder seg til trening (skoledagen). og spesielt kamper (prøver)., mens skoleelever ofte gruer seg til de samme tingene i skolen. Hva er årsaken til dette, hvordan kan dette forbedres og hvorfor er det slik? Slik jeg forstår det er selvhevdelse, gjennom mestring og læringsglede nøkkelord her. Utfordringen er hvordan dette tilpasses i skolen. På hvilken måte kan for eksempel Eggen sin godfot teori som handler om samarbeid og samhandling, skape læringsglede? (Kapittel, 3.5).

Hvordan kan dette lagarbeidet overføres til skolen og på hvilken måte kan skolen være med på å utvikle læringsglede på begge arenaer? Hvordan kan disse teoriene gjøres mer forståelige og funksjonelle? Hvordan kan et to- lærer system forbedre læringsmiljøet gjennom læringsglede? Dette er spørsmål som dette forskningsprosjektet kanskje kan gi svar på. Ønsket er at det skal være varm humor tilstede i klasserommet, men virkeligheten kan oppleves noe annerledes.

| Varm humor | Kald humor |
|-----------------------|------------------------------|
| • Lyst – lek | • Ironi |
| • Vennlig | • Sarkasme |
| • Uten mål/beregning | • Beregnende/målorientert |
| • Vil ikke skade/såre | • Vil skade/såre |
| • Drar folk sammen | • Trekker folk fra hverandre |

Figur 3: Varm og kald Humor (Spurkeland,2012:284).

Denne figuren er med på å synliggjøre varm og kald humor som prosjektet betegner som en grunnleggende nødvendighet for god lagbygging. Denne figuren kan henge på veggen i en hver fotballgarderobe og det kan være nærliggende å tro at den også kan henge i et klasserom. Jeg ønsker å sette de gode gamle “pedagogiske teoriene” i sammenheng med de ”nye” utviklingsteoriene innen idrett, og se om dette kan bidra til å finne et svar på problemstillingen.

2.0 Presentasjon av problemstilling

I dette forskningsprosjektet har jeg satt fokus på læringsutbytte gjennom det å skape læringsglede. I denne undersøkelsen vil fokuset være hvordan et to-lærer system påvirker elevenes læringsglede.

Formålet med denne studien er å kunne dokumentere og analysere hvilken påvirkning to-lærer systemet har på begrepet læringsglede. Hensikten med dette er å få innsikt i elevenes og lærernes opplevelser og erfaringer. En viktig del av denne studien blir å dokumentere elevene og lærernes opplevelse av et to-lærer system. Temaet for dette forskningsprosjektet er læringsglede i bygg og anleggsfaget, og problemstillingen blir da:

Hvordan påvirker to- lærer systemet elevenes læringsglede?

I dette prosjektet inngår beskrivelse, endring, utvikling og vurdering av erfaringene som gjøres. Det er spesielt viktig å få innsikt i både elevenes og lærernes opplevelser og erfaringer, for å besvare problemstillingen. Forskningsprosjektet har som mål å forbedre dagens undervisningspraksis, slik at elevene opplever bedre læringsutbytte ved hjelp av et to lærer system. Hensikten med å forske på to-lærer system og læringsglede er å dokumentere hva som skal til for å oppnå det gode resultatet. Det er brukt intervju, narrativer og observasjon i en kvalitativ undersøkelse som metode (Kapittel 5).

2.1 Pedagogisk grovplan

Målet med dette forskningsprosjektet er å skape endring og bedring av nåværende praksis i videregående skole. Den kunnskap som utvikles i et forskningsprosjekt, skal dokumenteres slik at man kan lære av andres erfaringer. Dette forskningssynet deles av Hiim og Hippe (2007). Dette kapitlet er ment å synliggjøre en grovplan av hvilken retning dette forskningsprosjektet skal utvikle seg. Observasjonsarbeidet har som et delmål om å avdekke hvordan elevene opplever å jobbe i lag, og hvordan lærerne opplever elevenes deltakelse. Intervjuene er ment å være en kvalitetssikring av observasjonene.

Det er min oppfatning i denne konteksten at det er riktig for denne type arbeidsmetode å sitere Bjørg Johnsen: "Hva ser jeg når jeg ser? Og hva sier jeg at jeg ser?" (Johnsen, 1999:1).

Når man observerer er det viktig å bruke sansene aktivt: I denne studien vil det å bruke syn og hørsel være viktig. Det vil være avgjørende at man bruker dette riktig, og ved å skjerpe oppmerksomheten kan man utvikle simultankompetanse, det vil si at man registrerer mye forskjellig på flere steder på samme tid. Dette handler om at man sanser det som foregår omkring oss og det som skjer med oss. I denne prosessen vil det være helt nødvendig å kunne skille mellom observasjon og tolkning (Johnsen, 1999). “En tolkning er en subjektiv tankemessig oppfatning, forestilling eller antakelse om det en observerer” (Johnsen, 1999: 11). “Når vi tolker, gir vi mening til det vi observerer ved lynraskt å sette sansedataene inn i våre egne “system” og ”program”. Det viktigste og nødvendigste systemet er språket”. (Johnsen, 1999: 11). Johnsen (1999) stiller spørsmålet hva er observasjon? Hun sier videre at når man observerer, danner man seg et mest mulig objektivt inntrykk av det som lar seg registrere ved hjelp av sanser. Johnsen beskriver en god observatør, som en som er i stand til å bruke sansene aktivt (Johnsen, 1999).

Forskningsstruktur: Det er valgt en kvalitativ struktur i dette forskningsprosjektet, fordi dette er en eksplorerende (utforskende) tilnærming. Dette fordi utforming av forskningsspørsmålene kanskje ikke vil være avklart før mot slutten av prosjektet, etter at feltarbeidet er ferdig (Fangen,2010). Wadel (2006) hevder at feltarbeid kjennetegnes både ved deltakende observasjon og nærhet til de man observerer, og at det er viktig å fokusere på samhandling, metode og teori mens man observerer (Wadel, 2006)

Prosjektplan: For å besvare prosjektets problemstilling, vil arbeidet beskrives parallelt med både teorien som omhandler tema og problem, samt den metode som er valgt å bruke. Deltakerne i prosjektet observeres, intervjues, tolkes og til slutt analyseres opplysningene. Deltakere i denne forskningsgruppen består av elever og lærere i en klasse på en videregående skole i Norge samt dette prosjektets forsker. Forskningsgruppens lærings-hverdag presenteres gjennom en eventyrfortelling, som er satt sammen på bakgrunn av de observasjoner, intervjuer og historier som er fortalt, i den hensikt å skape en billedlig og pålitelig plattform for drøfting. Svaret på problemstillingen vil slik studien er bygget opp komme til slutt. Kombinasjonen observasjon, narrativer og intervju har den hensikt i dette prosjektet å sørge for at det blir gitt nøyaktige og utfyllende beskrivelser av det som er gjort, både av prosess og resultat. De tolkninger som blir gjort skal knyttes direkte til beskrivelser, slik at man kan dokumentere om tolkningene stemmer. Det er viktig at vurderingene blir knyttet til kriterier og krav, slik at det refereres til beskrivelser av hva som er gjort (Johnsen, 1999).

Min erfaring med de beskrevne læringsutfordringene, er utgangspunktet for dette forskningsprosjektet. Jeg ønsker som pedagog og forskerlærling å undersøke hvordan både elevene og lærerne opplever et to-lærer system, og spesielt hvordan elevene opplever læringsprosessen. Målet er å kunne legge til rette for en læringsmetode som gjennom læringsglede gjør at elevene opplever å få et godt læringsutbytte² .

Hva sier andre om læringsutbytte?

Hva sier internasjonal og nasjonal forskning om hva som gir

LÆRINGSUTBYTTE?

Minister i Norges faste delegasjon i UNESCO, Ole Briseid, mener det er noen faktorer som all skoleforskning er enige om er helt avgjørende når det gjelder hva som gir god effekt for læring :

1. Læreren er den viktigste aktøren i skolen for å oppnå læringsutbytte – en tydelig lærer som ser den enkelte.
2. Elevenes læring av hverandre – systematisk utnytting av denne relasjonen
3. Skoleledelsens betydning – pedagogisk lederskap
4. Det å tørre å stille krav til elevene – for at de skal strekke seg lengst mulig (Lillegården kompetansesenter, 2012).

Det å samarbeide med kolleger som også ønsker å videreutvikle opplæringen, er med på og påvirke mitt valg av problemstilling. Flere av mine lærer kolleger har stor tro på et to-lærer system som opplæringsmetode. Samtidig bruker mine trenerkolleger allerede “ to- lærer system” og de har veldig stor tro på større trenerteam som opplæringsmetode. I slike miljøer blir det naturligvis mange diskusjoner, hvor tidligere erfaringer blir evaluert og nye løsninger blir konstruert.

² Læringsutbytte - fremgang

2.2 Avgrensninger

Dette forskningsprosjektet vil handle om et to-lærer system, og tar ikke for seg større team i denne studien. Prosjektet tar ikke for seg det økonomiske aspektet ved bruk av to lærere. Helhetsmodellen vil være en plattform i studien, da jeg mener at det er vesentlig at læringsbegrepet blir knyttet til et helhetlig syn i forhold til læringsglede som i denne studien er definert som det å lykkes og å få fremgang. To-lærer systemet vil i denne studien ha en definert rolle som kompetanseutviklere, noe som vil kreve tett samarbeid med elevene. Med bakgrunn i Helhetsmodellen og flytsonemodellen (Kapittel, 3.2) vil det innebære at læring blir like mye å utvikle som å reagere på (Hiim & Hippe, 2006).

Forskningsprosjektet avgrenses i tillegg til å gjelde bygg- og anleggsvetnet på en videregående skole i Norge.

2.3 Oversikt over rapportens hoveddeler

I dette kapitlet redegjøres det for rapportens oppbygging, og hva de ulike kapitlene inneholder. Det vil som tidligere nevnt komme klart frem at teori blir brukt gjennom hele rapporten for å belyse både pedagogikken og forskningen.

Kapittel 3

Teori og læringsbegreper: Dette kapitlet omhandler de læringsteoriene som er benyttet i rapporten. Det er valgt å dele dette kapitlet med overskrift av teoriene fordi flere forfattere er benyttet for å belyse disse teoriene. Noen av teoriene har underteorier som ikke er nummerert men er merket med tykk skrift, og til slutt i kapitlet kommer Vygotsky og Dewey som har vært de mest sentrale forfatterne. Kapitlet starter med Maslow's behovshierarki og fortsetter med: flytkomponenten, proksimale utviklingssone, praksisfellesskap og godfotteorien. Etter dette kommer lagarbeid som utviklingslandskap, som har underteorier om motivasjon - motivasjonsteorier - ulike teorier om motivasjon. Fortsetter videre med didaktikk og læringsteorier som underteorier: læring – mestring – mening – og relevans – tilpasset opplæring - differensiering. Kapitlet avsluttes med Vygotsky og Dewey.

Kapittel 4

Forskbarhet og relevans: Dette kapitlet omhandler hvordan problemstillingen gjøres forskbar og hvilken relevans begrepene har for forskningen. Begrepene to- lærer system og læringsglede defineres.

Kapittel 5

Forskningsdesign og metode: I dette kapitlet skal jeg redegjøre for den strategi som er valgt og hva det innebærer. Jeg vil redegjøre for bruk av kvalitativ tilnærming i datainnsamling og hvordan dette presenteres. Det er benyttet metodetriangulering med metodene observasjoner, narrativer og kvalitative intervju.

Kapittel 6

Gjennomføring og Resultater: I dette kapitlet vil jeg redegjøre for gjennomføringen av Undersøkelsen. “Eventyret” om klassen som ikke forsvant er hovedtema, mens intervju og observasjoner har utgangspunkt i “eventyret”. Den praktiske gjennomføringen består av: Beskrivelse av byggeprosessen, undersøkelsesprosessen, bakgrunn og “Eventyret” som er presentasjon av data i en eventyrfortelling, som også har kommentarbokser lagt inn i teksten som knyttes mot kategorier og læringsteoriene som er brukt i rapporten.

Kapittel 7

Resultater: Dette kapitlet innledes med et tilbakeblikk som omhandler en tidslinje for bakgrunnen for valg av tema og fortsetter med drøfting av funn. Drøftingen gjøres ved å besvare forskningsspørsmålene som er utformet for å besvare problemstillingen.

Kapittel 8

Drøfting og konklusjon: Her vil jeg først innlede og drøfte resultater i gjennomføringen. Dernest vil jeg drøfte resultater i forhold til kategoriene sett i lys av teorien som er benyttet i dette forskningsprosjektet. Etter drøftingene kommer det en konklusjon av forskningsprosjektet. Helt til slutt kommer noen tanker om ferden videre.

3.0 Teori og læringsbegreper

I et prosjekt som dette hvor læringsglede og lærernes rolle er hovedspor, er det mange ting å forske på, noen kategorier skiller seg ut. Motivasjon, mestring, behov og medvirkning er de kategorier som skiller seg ut i forhold til å belyse en helhetlig utvikling. Undersøkelsen har som mål å vise hvilken betydning disse begrepene har i denne konteksten, og hvordan de påvirker forskningsresultatet.

“Hvis du ble spurt om å lage en liste over høyt presterende mennesker, ville sannsynligvis listen inneholdt mange kjente idrettsfolk, politikere, ledere i privat og offentlig sektor og artister “(Wormnes og Manger.2008:11). Wormnes & Manger (2008) hevder i boken mestring og motivasjon at eksempelet ovenfor ikke skyldes spesielle evner. De mener at forklaringen nesten alltid er en kombinasjon av talent, øvelse og spesielle forhold i hvert enkelt individs omgivelser (Wormnes & Manger, 2008). Denne beskrivelsen stemmer godt med hvordan jeg mener en skoleelevs utgangspunkt oppleves.

Menneskets motivasjon og mestring påvirkes av hvordan vi tenker og føler omkring de oppgaver vi skal utføre. Et balansert forhold mellom kunnskap og ferdigheter på den ene siden og mental styrke på den andre siden er avgjørende for å lykkes, innenfor både skole, utdanning, arbeid, kunst og idrett (Wormnes og Manger, 2008:11).

I gjennom hele dette prosjektet er det mitt fokus på læringsglede og to-lærer system som ønskes belyst. Mange spørsmål har blitt til gjennom forskningsarbeidet og vil være nyttige verktøy for å kunne besvare problemstillingen.

Øystein Djupedal trekker frem følgende i et foredrag i 2006: “ Skolene bruker varierte arbeidsformer, likevel er det kateter- og lærerstyrt undervisning som dominerer. Elevenes tilfredshet er størst der det er variasjon i arbeidsformer (Kunnskapsdepartementet, 2006). Djupedal stiller her spørsmål om utbytte i en slik setting. Det er naturlig å stille spørsmålet, er det for mange elever på en-lærer? På hvilken måte foregår differensiering? Djupedal følger opp med følgende sitat: “Mange elever opplever at undervisningen i liten grad er tilpasset deres nivå. Det gjelder særlig de som har problemer på skolen” Kunnskapsdepartementet, 2006). Djupedals bekymring bygger på det at elevene ikke får differensiert undervisning, og av den grunn ikke opplever læringsglede, som igjen kan føre til at de blir uinteressert og er da ikke i stand til å tilegne seg hverken kompetanse eller kunnskap som forventet. Djupedal sier i det samme foredraget at “Omkring hver tredje elev i både grunnskolen og videregående skole føler at de ikke får den hjelp og støtte fra lærerne, som de trenger (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Oppsummert kan man si at Djupedals fokus er rettet mot at et for stort antall av elevene ikke får den hjelp de har behov for. Dette er opplysninger som jeg mener å ha sett med egne øyne. Jeg ønsker å se nærmere på hvorfor det er slik og hva som kan gjøres for å forbedre situasjonen. Kan man utnytte elevenes relasjoner gjennom å hjelpe hverandre, slik at de opplever fremgang og læringsglede. I læringspyramiden kan man se at de mest utbytterike situasjonene har med medvirkning og samhandling å gjøre.



Figur 4: Læringspyramiden (Nilsen & Haaland Sund, 2008:47).

Djupedals bekymringer og mine refleksjoner handler mye om det samme. Dette kan muligens belyses og konkretiseres ved å sammenlikne med fotball, hvor en forbedring av prestasjoner og ferdigheter ligger i nettopp tilbakemelding på den foregående prestasjonen.

Tilbakemelding handler om å hjelpe. Læringspyramiden kan være en indikator som underbygger dette. Det er reist kritikk av nettopp læringspyramiden da den ikke er vitenskapelig dokumentert. Min erfaring vedrørende denne modellen er likevel at den stemmer godt med virkelighetsbildet, og derfor kan brukes som et billedlig måleinstrument. Det er mulig å se av læringspyramiden at demonstrasjon av en ferdighet ikke gir noen stor effekt alene. Det har en mye større effekt å gjøre det selv gjennom øvelse. Det går også tydelig fram av læringspyramiden at diskusjon i gruppe gir god effekt. Det som ifølge læringspyramiden gir størst effekt, er undervisning av andre og en umiddelbar bruk av det som er lært I denne forskningskonteksten vil en konkret tilbakemelding gi den effekt at individet blir i stand til å korrigere både seg selv og andre. I fotball kan tilbakemeldinger være vide i forhold til hvordan man ser på selve spillet, men man kan være veldig konkret i forhold til spesifikke ferdigheter og eller lag organisering. Vi har i fotballoplæring noe som heter spesifisitetetsprinsippet³. Prinsippet må sees i sammenheng med hele læringsbildet noe som vil si at man bør se dette i en relasjonell kontekst. Denne undersøkelsen gjennomføres med fokus på bygg og anleggsgaget hvor de samme kriterier er gjeldene. Detaljer er viktig, men er lettere å forstå i sammenheng med det hele bildet. Spesifisitetetsprinsippet er kanskje et av de viktigste

³ Spesifisitetetsprinsippet – omsette den spesifikke detaljen i det hele læringsbildet

av alle trenings- og læringsprinsipper. Både tidligere og nyere forskning understreker dette med gjentakelser, men likevel synes det altfor mye mot dette prinsippet.

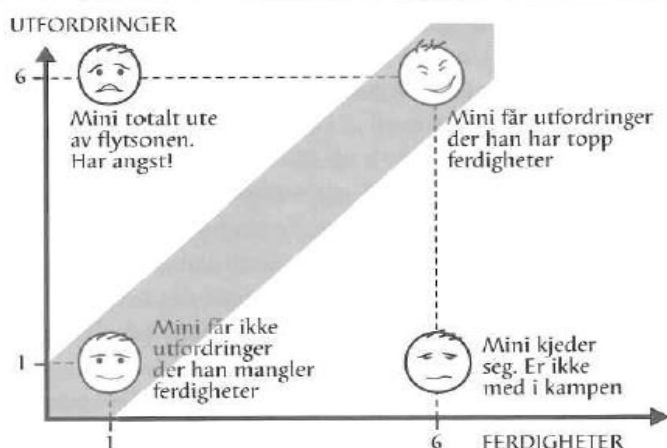
Spesifisitetsprinsippet går i korthet ut på at du lærer det du utøver, og akkurat det du gjør. Du lærer det du gjør om og om igjen over tid, dag etter dag, måned etter måned, år etter år. Du lærer spesielt – ikke generelt. Jo mer komplisert og variert ferdigheten og teknikkene er, desto lengre tid tar det med innlæringen fram til det som vil oppleves som automatisering (Bergo, Johansen, Larsen, Morisbak, 2002). Dette prinsippet gjelder også for tilegnelse av for eksempel fysiske ressurser, sågar også andre ressurser, som det å lære seg å bli god til å sage rett, god til å regne ut mengde, det å kunne systematisere eller organisere en byggeplass. En må derfor eksempelvis i stor grad trene på dette i de bevegelsesbaner og bevegelsesmønster idretten eller faget består av.

Sæterdal (2001) sier dette krystallklart i Norges fotballforbund sitt hefte: Trening og utvikling av fysiske ressurser i fotball (Sæterdal, Erlandsen & Madsen, 2001).

“Tilrettelegging av fysisk trening bør, så langt som mulig sees i sammenheng med læring av ferdigheter og læring av samhandling. Den fysiske treningen bør ikke isoleres og tas ut av læringsprosessen. Den er en naturlig del av den totale treningsprosessen. I den sammenhengen er spesifisitetsprinsippet avgjørende. Det betyr at en med innsikt i helheten i treningsprosessen, trener og øver på det en skal bli god på” (Sæterdal, Erlandsen & Madsen, 2001).

Innen utdanning i den videregående skolen kan mye av tilbakemeldingene bli for generelle, slik jeg ser det. Tilbakemeldingene kan variere i fra lærer til lærer klasse til klasse skole til skole. Dette kan medføre at tilbakemeldingen ikke blir konkret nok i forhold til at elevene vet nøyaktig hvor de står i forhold til hvor de bør være læringsmessig, eller hva de må gjøre for å bli bedre. Hvor mange ganger har vi ikke hørt i de fleste sammenhenger at ”det var bra”. Da opplever nok de fleste en god følelse fordi de får skryt, og det er viktig. Spørsmålene som er naturlig å stille er i denne konteksten er hva var bra, hvorfor ble det bra og hvordan ble det

bra. Her kommer dette prosjektets problemstilling inn i bildet, for hensikten er jo ikke bare å gi selvtillit, men å sørge for at det skjer læring. Noen signald i denne konteksten kan være spesifisitet, mestring, læringsglede og det å være komfortabel. Det å lære handler mye om “å bli bevisst egne erfaringer, til og med det å reflektere over og vurdere sitt eget liv” (Freire, 1999:11). Denne undersøkelsen vil belyse disse momentene, og bidra til å kartlegge om svaret kan være involvering eller medvirkning i planlegging av undervisningen. Undersøkelsen ønsker også svar på om det å få eksklusiv hjelp⁴ samtidig underveis i opplæringen vil kunne føre til at man blir sin egen koordinator ved at eleven er i stand til å finne utfordringen og justere egen utvikling underveis. Eleven må kunne evaluere og vurdere selv og i forhold til noe. Her er konkrete læreplaner eller opplæringsplaner selvfølgelig viktig og for å bli sin egen koordinator er det viktig og ikke gå glipp av den informasjon som instruktøren kommer med. Denne påstanden vil bli bekreftet eller avkreftet i dette forskningsprosjektet. Det vil ofte være tempoforskjeller i det å lære eller å utføre noe. Her tror jeg at mye nyttig læringsinformasjon kan gå tapt. Dette kan medføre at mestringsfølelsen, noe som i mitt hode kan beskrives som en avgjørende faktor hva motivasjon angår, forsvinner. Tempoet i utførelsen blir ofte viktigere enn selve læringen. Påstand: uten motivasjon ingen læringsglede. På hvilken måte kan to- lærere eller opplæringsteam være en løsning? På hvilken måte kan tempoforskjellene utlignes og mestringsfølelsen og motivasjonen ivaretas? Det er naturlig å tenke at bare man får øvet lenge nok vil man få til det man ønsker. Dette er veldig sentralt i undersøkelsen og flytsonemodellen vil kanskje føre undersøkelsen i riktig retning.



Figur 5: Flytsonemodellen (Eggen, 1999:217).

⁴ Eksklusiv hjelp - kan være to-lærer system, som gir mulighet for en til en læring.

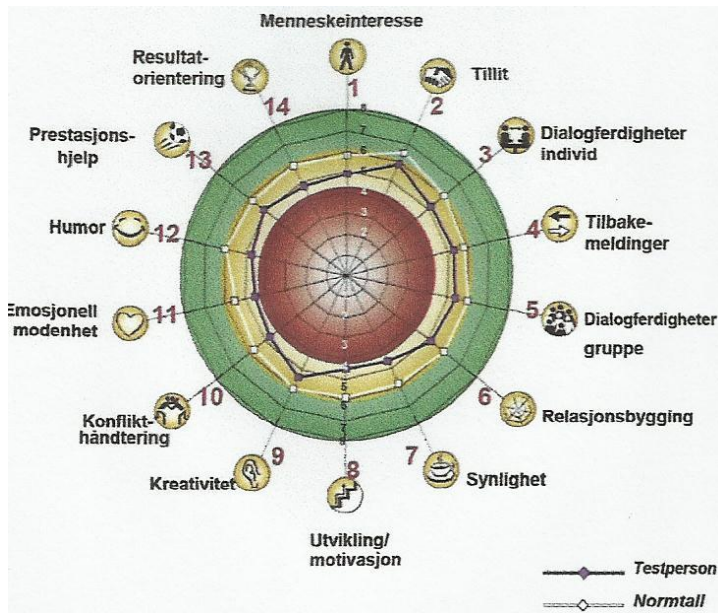
Flytsonemodellen (Figur:5) billedgjør balansen mellom ferdigheter og utfordringer.

Komfortabel er et av signalordene som er nevnt i dette kapitlet og forteller noe om hvor det er behagelig å befinne seg. Det er mulig å tenke seg en komfortsone som befinner seg noe under flytsonen, og at denne flater ut og begynner å peke nedover og gjerne på vei mot utgangspunktet. Denne noe frie tolkningen er ment for å bevisstgjøre fokuset på at har man lært noe, er det et godt grunnlag for å ta steget videre og ikke hvile på “laubærene”. Det vil nok ikke være spesielt motiverende eller rasjonelt å øve på en bestemt ferdighet gjennom et helt skoleår, fremgangen vil ikke kunne oppleves. Dette kan medføre et lengre opphold i “komfortsonen” som vil oppleves som behagelig, men ikke utviklende.

I mitt virke som lærer og trener oppleves ofte at med litt hjelp til å komme i gang så begynner man å utvikle ferdigheten selv i et mye større tempo. Det er her jeg tror at flere lærere kan fange opp nettopp dette, se opp for komfortsonen og bevisstgjøre den lærende på helheten. Grunnlaget for disse postulatene⁵ er tidligere observasjoner som ikke er verifisert gjennom en formell undersøkelse. Denne undersøkelsen har som mål å verifisere postulatene, eller dokumentere at det ikke har noen betydning for motivasjonen.

⁵ Postulat - ubevist påstand

Relasjoner og samhandling: “Relasjonskompetanse er det som gjør at vi får kontakt og kan samhandle. Ledere, lærere og trenere vil trolig ha særlig glede av å vite mer om samhandling, men hele samfunnet settes mer og mer på samhandlingsprøver” (Spurkeland, 2012:11).

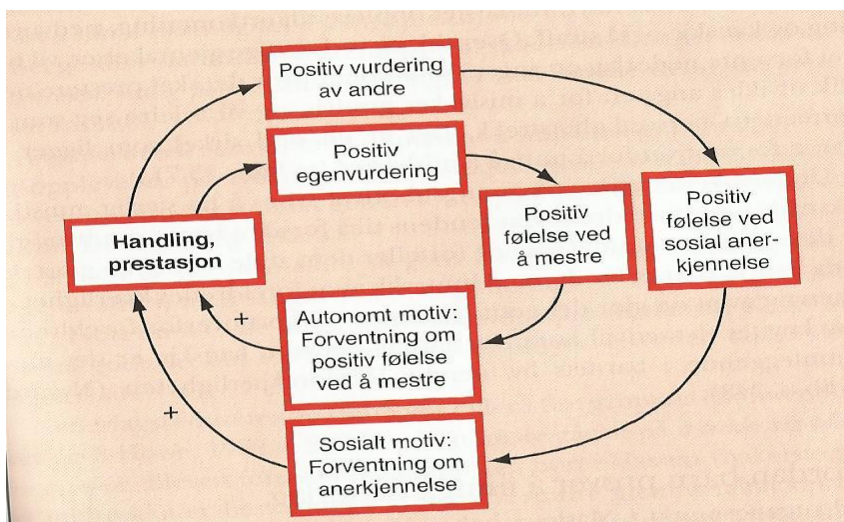


Figur 6: Radarbildet som viser måleinstrument for relasjonskompetanse (Spurkeland,2012).

Relasjoner og samhandling er viktige begreper i forhold til å belyse kategoriene motivasjon, mestring, behov og medvirkning. Hvordan kan “den andre læreren” bidra til økt grad av motivasjon og mestring som her oppsummeres i en felles begreps-betegnelse læringsglede? Utdanningsdirektoratet (2007) har utarbeidet et veiledningshefte for et fellesløft for bedre vurderingspraksis, hvor man kan lese følgende:

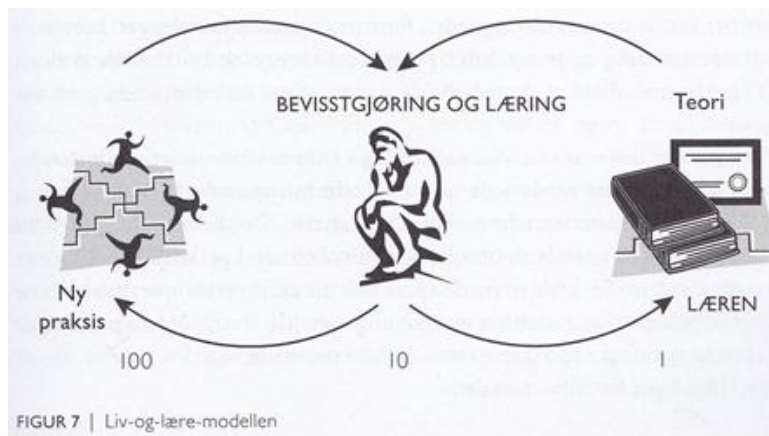
Elevene skal ikke bare bli vurdert, men også selv vurdere kvaliteten på eget arbeid, hva de faktisk mestrer og hva som kan gjøres bedre. I vurderingsprosessen er det helt nødvendig at elevene involveres og får erfaring med og kunnskap om vurdering og egen læring. I forskrift til opplæringsloven § 3-4 og § 4-5 står det at elevene skal delta i vurderingsarbeidet. Skolen skal altså legge til rette for at lærere og elever kan samarbeide om vurdering. Gjennom et slikt samarbeid kan elevene utvikle bedre innsikt i egne læringsprosesser. Mange undersøkelser viser at dersom elevene kjenner vurderingsgrunnlaget og deltar i vurderingsarbeidet, virker det motiverende på læringsarbeidet. Elevene forstår bedre hva de skal arbeide med, hvilke mål de skal nå og hva de blir vurdert i forhold til (Utdanningsdirektoratet, 2007 :11).

Denne undersøkelsen vil rette fokuset mot hvordan to-lærer systemet kan bidra til økt grad av deltakelse og bevisstgjøring for elevene i denne prosessen (se figur.7 og figur 8).



Figur 7: Den gode sirkel (Imsen, 2008:401).

Et av Interesseområdene i dette forskningsprosjektet går ut på hva elevene selv mener om sin deltakelse i vurderingen, i den hensikt at det påvirker læringsutbyttet.



Figur 8: Liv- og lære modellen (Innbjør & Kleiveland 2007:15).

Temaet læringsglede er i denne undersøkelsen interessant sett i sammenheng med hva for eksempel skole og idrett kan tilby hverandre læringsmessig, i forhold til motivasjon, samarbeid og samhandling, med en målsetting om å skape et bedre læringsmiljø. Dette vil fremstå som en delundersøkelse i prosjektet. Hensikten vil være gjennom dette forskningsprosjektet å kunne forbedre dagens relasjonelle undervisnings- praksis, gjennom lagarbeid. Lagarbeid er i denne undersøkelsen relasjonene mellom to-lærere og elever, og elevene i mellom. Hvordan opplever de å bruke lagarbeid som metode og hvilket læringsutbytte opplever elevene at de får gjennom deltakelse i denne metoden. Det er store sosiale relasjoner man har i lagidrett og i skolesammenheng. Schou Andreassen & Wadel (1989) har utviklet en formel for å regne ut antall relasjoner:

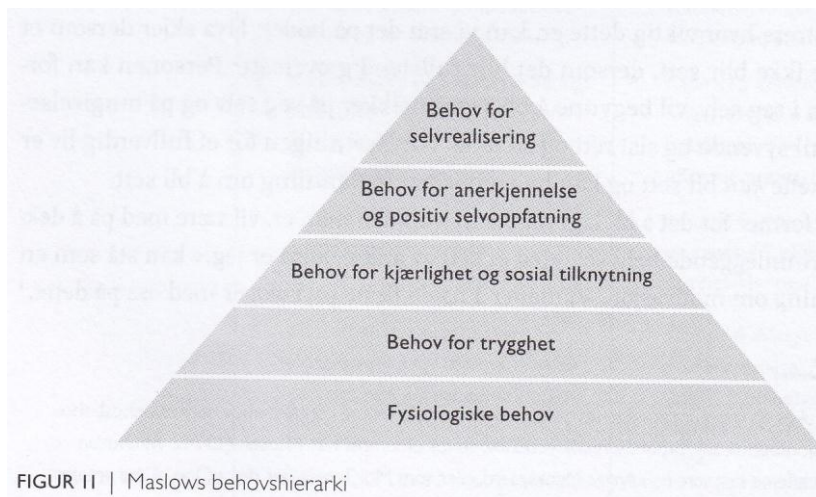
Formelen er: $\frac{a \cdot (n - 1)}{2}$.

2

Dette innebærer at en klasse på 15 elever har 105 mulige relasjoner å forholde seg til.

3.1 Maslows behovsteori

Maslows teori er basert på at det bak motivene ligger klare behov. I dette prosjektet ønsker jeg å trekke frem mangelorienterte og vekstorienterte behov. De mangelorienterte behovene virker motiverende når organismen mangler for eksempel mat og drikke. Disse behovene tilfredsstilles ved å gi mat og drikke, som vil føre til at organismen kommer i likevekt eller balanse. De vekstorienterte behovene er karakteristiske ved at de ikke kan tilfredstilles, noe som forteller at de er umettelige. Dette kan betraktes som selvrealiseringsbehov som vil kunne resultere i vekst og utvikling hvis de blir tilfredsstilt (Jerlang, 1999).



Figur 9: Maslows behovshierarki (Innbjør & Kleiveland, 2007:28).

Det å lære handler i hovedsak om å tilfredsstille de vekstorienterte behovene. Det vil ikke alltid være naturlig å starte med dette fordi det i mange tilfeller vil være nødvendig å dekke de mangelorienterte behovene først. I dette prosjektet vil det være naturlig å tenke slik all den tid elevene har forskjellig bakgrunn. Mange av elevene i denne studien har hatt en usikker hverdag på skolen fordi de ikke har hatt faste rammer hjemme, og av den grunn vil det være viktig å bygge en plattform som er basert på å tilfredsstille de mangelorienterte behovene. Er man ikke vant til å få dekket disse behovene på en fornuftig måte, vil det dermed være vanskelig å fokusere på læring. Nok søvn, fornuftig kosthold og et riktig forhold til tidspunkter, vil slik dette prosjektet tolker det være grunnleggende for at disse elevene skal kunne fokusere på læring. Maslow beskriver gjennom sin teori at jo lavere behovene befinner

seg i hierarkiet, jo mer uunnværlige er de for menneskets eksistens. Er ikke de fysiologiske behovene tilfredsstilt vil de dominere organismen fullstendig.

Maslows behovsteori er beskrevet som et hierarki og er billedlig fremstilt som en pyramide. Dette for å synliggjøre at det vil være viktig å tilfredsstille de lavere behovene i hierarkiet tidlig og etter hvert gjøre disse mindre fremtredende i forhold til de høyereliggende behovene. Når de fysiologiske behovene er tilfredsstilt, vil de ikke lenger være så fremtredende. Dette vil føre til at de høyereliggende behov vil kunne dominere og organisere menneskets personlighet. Dette betyr konkret at individet som tidligere ble styrt av de grunnleggende behovene som mat og drikke, nå vil være mer opptatt av å søke etter trygghet. Blir ikke behovene dekket vil i følge Maslow andre behov ikke gjøre seg gjeldende. I dette prosjektet vil elevenes grunnleggende behov sannsynligvis være en av de dominerende faktorene for å skape en læringsplattform hvor de oppfatter mening og glede med læring. I de fleste sammenhenger hvor læring er tema, om det er på idrettsbanen, i skolen eller i arbeidslivet, ser man ofte at når det grunnleggende og rent praktiske er på plass, så flyttes fokuset oppover i behovspyramiden. Da kommer som oftest mestringsbehovet til syne. Det å stå opp om morgenen og komme tidsnok på skolen blir viktig. Det medfører også et behov for å gjøre de oppgaver en blir satt til på en tilfredsstillende måte. Det er viktig å påpeke i denne konteksten at det vil kunne være ulike tidslinjer hos hvert enkelt menneske. Det er i denne studien av avgjørende karakter at man har åpne tidsprosesser i forhold til det fremme utvikling. Slik denne studien oppfatter Maslow vil ikke tempoet være styrende men prosessen ved å bygge sten for sten. “for Maslow er mennesket i konstant utvikling og vekst gjennom hele livet. Utviklingene avhenger av muligheten for selvrealisering som oppnås gjennom opplevelser som den enkelte søker mot når han eller hun er motivert for det” (Jerlang, 1999:256).

Ved hjelp av et riktig forhold til utviklingstid, vil det neste momentet som kan ha avgjørende betydning i forhold til å skape læringsvilje og igjen læringsglede, som igjen fører til ytterligere steg i behovspyramiden være behovet for tilrettelegging av opplæringen. Man har sett på idrettsbanen, skolen, og arbeidsplassen, at når forholdene er godt lagt til rette opplever de fleste store fremganger, og når svært langt.

I mange tilfeller får man tilfredsstilt flere behov i en og samme aktivitet. Maslow mener at aktiviteter som fører til tilfredsstillelse av flere behov samtidig er sterkt motiverende. Maslows beskrivelse av viktigheten av at behovene tilfredsstilles nedenfra og oppover i behovshierarkiet stemmer med de erfaringer som forskeren i denne studien har gjort på

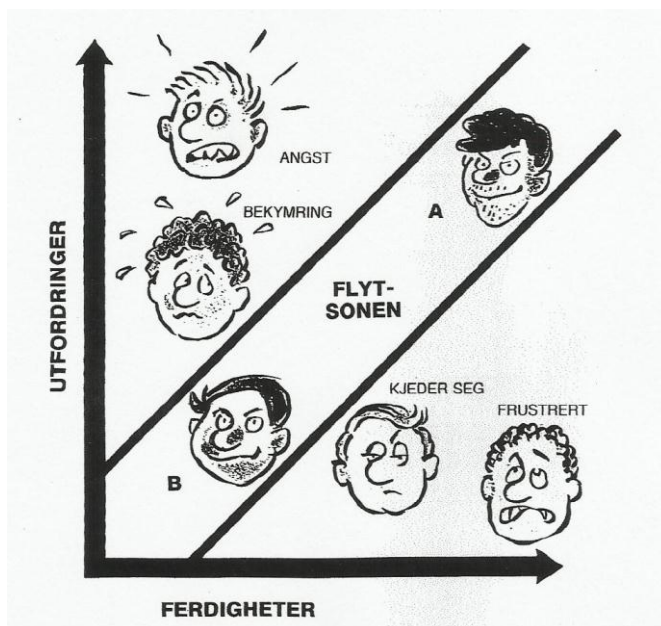
idrettsbanen, skolen, og arbeidsplassen. Har man ikke dekket de fysiologiske behov, som kan føre til for eksempel lavt blodsukker, eller har feil fokus på grunn av usikkerhet, vil man ikke være i stand til å prestere tilfredsstillende. Har man derimot dekket de grunnleggende behov viser erfaringene at det presteres tilfredsstillende.

Undersøkelsen har som mål å avdekke om disse momentene tilfredsstillendes gjennom den måten prosjektet er lagt opp på med bla. To-lærere.

3.2 Flytkomponenten.

Det å være i flytsonen sier noe om at man ser muligheter til å lykkes. Trygghet og selvtillit er viktige faktorer. Det å utnytte vårt arbeidsminne ved å være konsentrert er som Knudsen skriver avhengig av at man er følelsesmessig klarert. Sperrer som angst for å mislykkes er erstattet med vilje til å lykkes (Knudsen,1998).

“når ferdigheter er i balanse med utfordringer, kan vi si at en person befinner seg i det vi har beskrevet som flyt-sonen “ (Schou Andreassen og Wadel 1989:38). Det er viktig å legge til at man kan befinne seg i flytsonen på både høyt og lavt nivå. Det som er viktig i forbindelse med begrepet læringsglede er at man ved å være i flytsonen lykkes med noe, og skaffer seg selv mulighet til å lykkes på et høyere nivå senere. Individet er ikke styrt av resultatet. Dette er en bevissthetstilstand som kan beskrives som prestasjonsmotivasjon. ”For å kunne utnytte vårt arbeidsminne og arbeide effektivt i dyp konsentrasjon må vi være følelsesmessig klarert. Dette kalles å finne en flyt-tilstand” (Csikszentmihalyi, 1990 i Knudsen 1998 :111). Knudsen skriver videre at ”flyt-tilstanden er en bevissthetstilstand som tillater oss å være helt og fullt opplukt av oppgaven. For å nå topp resultater innen idrett og utøvende kunst er det helt nødvendig å finne en slik bevissthetstilstand” (Knudsen1998:111).

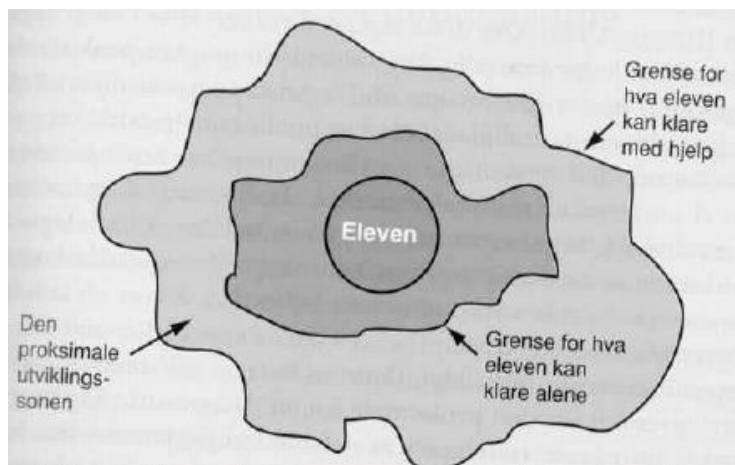


Figur 10: Relasjonen mellom utfordringer og ferdigheter (Schou Andreassen og Wadel, 2006:38).

3.3 Proksimale utviklingssonen

Vygotsky står som en sentral teoretiker i det sosiokulturelle perspektivet på læring. Den menneskelige utvikling stod sentralt i hans tenkning og i følge han har all intellektuell utvikling og tenkning utgangspunkt i sosial aktivitet. Vygotskys utviklingsteori er basert på at barnet allerede fra fødselen av må forstås som et kollektivt og sosialt vesen. Det er barnets samhandling med omgivelsene, som del av et kollektivt og kulturelt felleskap som danner grunnlaget for utviklingen som individ. Vygotsky er spesielt opptatt av utviklingen av det han kaller høyere mentale prosesser. I dette ligger blant annet evnen til problemløsning i samarbeid med andre, og internaliseringen av det til senere bruk. Differensiert og tilpasset opplæring passer godt til denne teorien (Bråthen, 2008). Denne teorien var tenkt brukt på barn i deres utvikling, men etter mitt syn egner den seg godt til det arbeid som gjøres på videregående skole. Dette har sammenheng med at det handler om å utvikle mennesker i samarbeid med andre. Dette tar for seg utvikling i samarbeid elever imellom, lærere imellom og elever og lærere imellom. Den individuelle selvstendige tenkningen er sosialt betinget, og er et resultat av samspill mellom mennesker. Det interessante er at utviklingen går fra det å gjøre ting sammen med andre til det å gjøre ting alene. Dette beskriver Vygotsky som den proksimale utviklingssonen (Bråthen, 2008).

Den proksimale utviklingssonen er en modell som forklarer hva et barn kan få til alene og hva det kan få til med støtte fra andre. Av modellen (Figur.11) ser vi at i samspill med andre, er barnet i stand til å få til mye mer, noe som vil si at individets utviklingspotensial bearbeides. Det er forskjellen mellom disse to nivåene som kalles den proksimale utviklingssonen. Det er viktig i dette forskningsarbeidet å se hvordan dette påvirker de relasjonelle ferdighetene. Vygotsky så på språket, først og fremst talen som et av de viktigste redskapene til hvordan vi sosialiseres til mennesker. Den intellektuelle utviklingen begynner med språket, og allerede i spedbarnsalder kan vi se at barn lærer i et sosialt samspill. Språk og kommunikasjon er byggesteiner for all tenkning (Imsen, 2008).



Figur 11: Proksimal utviklingszone (Imsen 2008:259).

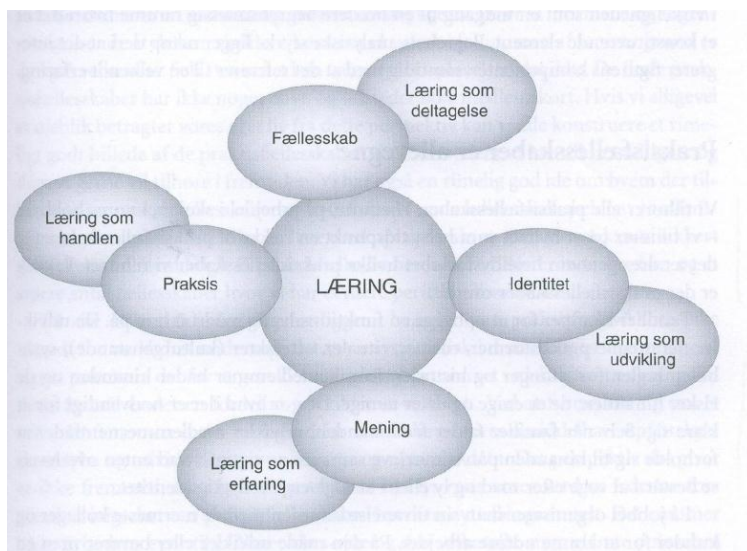
3.4 Praksisfellesskap

Tidligere i kapittel 3 hvor mine undersøkelseskategorier motivasjon, mestring, behov og medvirkning ble synliggjort i forskningsprosjektet, ble relasjoner og samhandling definert som viktige begreper for å tydeliggjøre disse kategoriene. Denne studien knytter dermed sterke bånd til samhandling og fellesskap. Wenger sin teori om praksisfellesskap brukes for å tydeliggjøre arbeidsfellesskapets betydning. Arbeid i denne konteksten er de oppgaver elevene og lærerne gjennomfører på skolen i den hensikt å fremme læring. Dette innebærer at

deltakerne deltar aktivt og bruker sine ulike ferdigheter og kunnskaper i et deltakende felleskap.

Arbeidere organiserer sine liv sammen med sine nærmeste kolleger og kunder for å få arbeidet gjort. De utvikler derigjennom en fornemmelse av seg selv, som de kan leve deres offisielle jobbeskrivelse måtte gå ut på, skaper de praksis, som består i å gjøre. Det som skal gjøres. Selv om arbeiderne kanskje er kontraktlig ansatt av en stor institusjon, arbeider de i den daglige praksis med- og i en viss forstand for- en mye mindre gruppe mennesker og fellesskap (Wenger, 2004:16).

Det er viktig å skille mellom arbeid hvor produksjonsresultatet er styrende og skolearbeid hvor læring er styrende. Praksisfellesskap er sammensatt av praksis og fellesskap. Praksis i denne konteksten handler om at [..ferdigheter utvikles ved at man anvender de iboende mulighetene man er i besittelse av gjennom aktiv deltakelse sammen med andre..] sier Eggen. Fellesskap i denne konteksten handler ikke bare om å være sammen, men at man utvikler en felles kunnskap basert på de verdier, normer og holdninger som er gjeldene i en slik kontekst. Wenger (2004) mener at praksis også er en sosial praksis. “det omfatter både det eksplisitte og det tause. Det omfatter både det som sies og det som ikke sies, og det som representeres og det som antas” (Wenger, 2004:61). Sosial praksis handler dermed om all den kommunikasjon som omgir oss daglig, verbal som nonverbal. I et slikt fellesskap vil det være et mål å synliggjøre all den tause kunnskapen et fellesskap er i besittelse av, noe Eggen beskriver som [..å lokke frem godføttene..] Sammensatt vil begrepet praksisfellesskap i denne konteksten kunne beskrives som en gruppe av mennesker med felles kunnskap, verdier og holdninger og et kollektivt engasjement for det den virksomheten de er en del av.



Figur 12: Wenger sin teori om komponenter i en sosial teori om læring (Illeris, 2009:123).

Denne teorien sier noe om at det å samarbeide kan fjerne begrensninger i forhold til å tørre å gjøre eller mene noe, eller rett og slett at to vinklinger kan bidra til en god løsning. Å prate i timen er noe man blir lært opp til å ikke gjøre. I min tid på barneskolen ble vi i sløyd og gymnastikktimene oppfordret til å samarbeide og kommunisere, noe som bidro til at disse timene var trivelige. Frykten for å svare feil når læreren spurte ble erstattet med vilje til å bidra. Det var jo lov å spørre noen, og hjelpe noen. Tryggheten, mestringsfølelsen og motivasjonen ble skapt gjennom samarbeid og kommunikasjon. I denne konteksten opplever man mestring, individet lykkes med noe sammen med andre. Dette ønsker jeg også å knytte til begrepet læringsglede.

3.5 Godfotteorien

Nils Arne Eggen er blant de som har aksjonsforskert mest på temaet godt læringsmiljø. Eggen tar for seg dette med læring i boka Godfoten. Han ser klare sammenhenger mellom for eksempel, skole og lagidretten fotball, og har samlet alle sine læringsteorier og erfaringer mellom 2 permer i boka Godfoten (Eggen, 1999). Eggen hevder i denne boken at som fersk lærer var han med på å demotivere elever. Eggen forteller følgende historie fra da han var fersk lærer på Ringve gymnas på slutten av 60 tallet. Hvert år fikk de utdelt det som Eggen beskriver ei gruppe intelligente elever. De var dyktige med tall og selvfølgelig gode i

realfagene. Likevel hadde noen av dem et problem. De brukte ikke konsonanter riktig og de hadde en tendens til å bytte om enkelte vokaler. Eggen beskriver her problemer knyttet til ordblindhet, eller dysleksi som det heter på fagspråket. Godfot teorien er som sagt et resultat av lang erfaring og forskning på temaet læring.

Eggen fastslår at om godfot-teorien settes inn tidlig nok, kan problemer knyttet til lese og skrivevansker overvinnes ved hjelp av motorisk trening med for eksempel fotball som hjelpemiddel (Eggen, 1999).

”Den gangen visste ikke vi faglektorale det, heller. Det var ikke vårt bord!” (Eggen, 1999:216).

Eggen beskriver videre i boken et bilde som ikke er ukjent for alle som har gått på skole.

”Derfor starta vi med å plage intelligente, og tallflinke elever med antall bokstaver og plasseringer av dem allerede fra skolestart 15. august. Vi plaga dem hver eneste dag i engelsk, tysk, fransk og ganske særlig i norsk. Og så var vi som regel kvitt dem til jul!” (Eggen, 1999:216).

Satt på spissen er dette i nærheten av den virkeligheten mange elever opplever. Dette har sammen med ny erfaring preget Eggen sin pedagogiske gjerning på både idrettsarenaen og skole arenaen (læringslandskapet). Eggen mener klart at han har erfart og lært at ungdom må pirres positivt for å utvikle en interesse for lesing og litteratur gjennom for eksempel litterære spennings og gledesopplevelser (Eggen, 1999). Om denne indre flammen (indre motivasjon). ikke tennes har det som Eggen hevder ”ingen særlig nytte av ei djupsindig analyse av Villanden” (Eggen, 1999:216).

Eggen er tydelig på at de erfaringene han hadde fra skoleverket hadde sådd frøet til godfot-teorien, da han begynte å virke for fullt som fotballpedagog. Eggens erfaringer har som sagt blitt til en bok som bør få større anerkjennelse som en pedagogisk veiviser, enn som bare en god bok for fotballinteresserte.

Denne boken dokumenterer mange av de teorier som finnes i litteraturen på en praktisk måte som med Eggens ord pirrer den som skal lære noe på en positiv måte, noe som handler om motivasjon og spesielt prestasjonsmotivasjon. Jeg ønsker å knytte dette direkte til begrepet Læringsglede.

3.6 Lagarbeid som utviklingslandskap

Lagspill: Hva er lagspill, og hvilken rolle har det i dette forskningsprosjektet? Ronglan (2008). beskriver lagspill slik:

Lagspill er et populært begrep i vår tid. Begrepet refererer ikke bare til sportslige aktiviteter og fritidssysler, men benyttes i økende grad for å omtale prosesser i arbeidslivet. Lagspill og samspill er ord som klinger godt i bedrifter og organisasjoner. Dersom arbeidskolleger “spiller på lag”, kan arbeidsgruppa lettere nå sine mål. Ved at medarbeiderne “spiller sammen”, øker muligheten for at en større del av gruppas samlede kompetanse kan utnyttes. Lagspill forstås i bedriftssammenheng som et konstruktivt samarbeid og en felles vilje til og nå oppsatte mål.

(Ronglan, 2008:28).

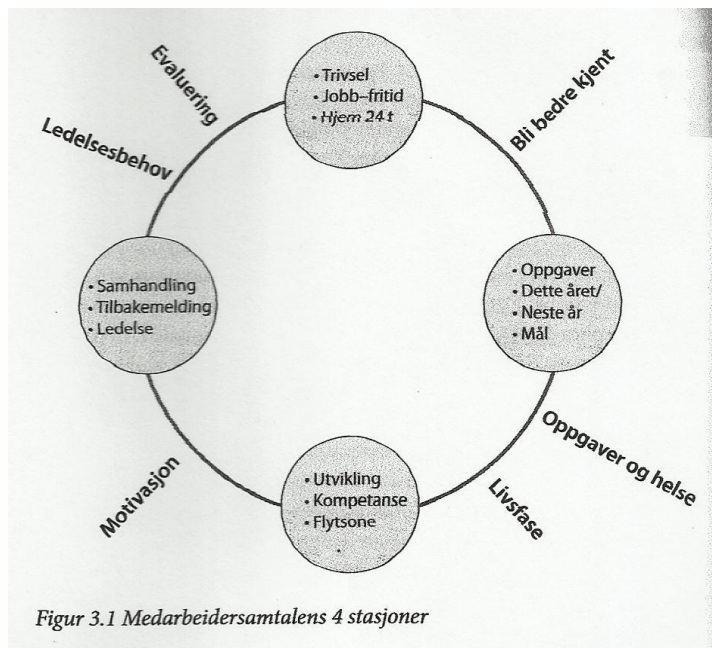
Det Ronglan definerer som lagspill er hvordan den samlede kompetanse i en gruppe kan nyttiggjøres for å gjøre hverandre bedre. Skal man gjøre hverandre bedre må det foreligge noen grunnleggende relasjonelle ferdigheter. De fleste grupper som da består av mer enn ett individ trenger ofte noen til å styre eller lede gruppen slik at de felles retningslinjer blir fulgt. Lagspill kan være vanskelig all den tid forskjellige individer skal samarbeide, noe som vil si at man sannsynligvis må gi avkall på noe av sitt ego. I mange lagspill er antall deltakere på samme nivå (15 personer) som i en skoleklasse på bygg og anleggsgfag.

Wormnes og Manger (2008). skriver følgende om det å være medlem i en gruppe:

“Gjennom medlemskap i en gruppe overtar vi en allerede eksisterende kultur – med verdier, regler, normer og rolleforventninger” (Wormnes og Manger, 2008: 15). Wormnes og Manger (2008) sier videre at nye medlemmer i en gruppe må sørge for å tilpasse seg det rollemønsteret som gruppen har utviklet. I denne undersøkelsen er det ikke snakk om nye elever i en innarbeidet gruppe. Alle elevene er å betrakte som nye medlemmer, men de overtar den kultur, verdier, normer og rolleforventninger som finnes i skolen fra før av. Det interessante er at de i samarbeid med hverandre og et to- lærer system skal tilpasse seg og

videreutvikle disse begrepene. Dette krever som tidligere nevnt å være i besittelse av relasjonelle ferdigheter, som kan defineres som sosial kompetanse.

Rongland (2008) hevder at sosial kompetanse handler om å ha evnen til å kunne oppfatte og forstå en sosial situasjon og kunne opptre hensiktsmessig i den, noe som vil si at man er avhengig av sosial kompetanse for å kunne delta i det vi kan omtale som gruppens aktivitet. Det er nok mange som føler at de ikke strekker til, men det er neppe slik at de ikke ønsker å strekke til. Alle ønsker å strekke til (Wormnes & Manger, 2008). Det er naturlig å tenke at uten selvtillit så vil man føle at man deltar men man strekker ikke til. Hvordan skapes selvtillit? Er det noe man bare får? Eller er det noe man opparbeider seg gjennom mestring? Tilhører man en gruppe eller et fellesskap, vil kanskje opplevelse av innflytelse kunne bidra til selvhevdelse, som kan føre til at man har tillit til seg selv. Det å ha tillit til seg selv kan medføre at følelsen av å delta aktivt kan sammenliknes med det å strekke til. Annerkjennelse fra gruppens øvrige medlemmer oppfattes gjerne som veldig sterkt og gir den effekten at motet øker. Dette kan sammenliknes med at et barn blir selvreflekterende etterhvert som språket utvikler seg og det begynner å sette ord på prosessen. Vi kan sammenlikne dette med det å lykkes i en gruppe eller lag, hvor andre medlemmer har en annen kompetanse enn en selv og man vil føle stor grad av annerkjennelse ved en positiv tilbakemelding. Akkurat som Wormnes og Manger (2008) beskriver hvordan et barn føler annerkjennelse når barnets egen effektivitetsvurdering anerkjennes fra omgivelsene og de voksne. Dette kan også sees i sammenheng med den proksimale utviklingssonen (Kapittel, 3.3). og billedgjøres i medarbeidersamtalens 4 stasjoner (Figur:13)



Figur 13: Medarbeidersamtalens 4 stasjoner (Spurkeland, 2012:66).

Den Danske psykologen Arne Sjølund hevder i boka “Pedagogene” at undervisning i skolen har med grupper å gjøre. Med dette mener han at en gruppe ikke behøver å være en hel klasse, det kan være mindre grupper. Han mener også at det ikke er en medfødt egenskap å kunne arbeide i grupper. Lang og systematiske trening er nødvendig for å mestre de utfordringer som dagens samfunn byr på. Med et to – lærer system åpnes det for å differensiere klassen i ulike gruppe størrelser. Det vil alltid være en utfordring i å tilpasse seg i en gruppe med nye mennesker. Dette kan sammenliknes med utfordringer ellers i samfunnet hvor det er mennesker involvert. Sjølund (1981) beskriver dette med utfordringer i samfunnet, med at arbeidssituasjonen forandrer seg. Som en følge av denne endringen er det ikke like vanlig at voksne mennesker arbeider alene. Utfordringer og oppgaver løses i dagens samfunn mer og mer i samarbeid enn tidligere. Sjølund (1981) påpeker også at dette ikke bare gjelder i vårt daglige arbeid, men også i moderne demokratiske beslutningssystemer, noe som kan beskrives som møter og sammenkomster. Det at dagens voksne mennesker ikke har den nødvendige trening i å arbeide i grupper er en av grunnene til at det blir lagt vekt på gruppearbeid i dagens skole. Sjølund (1981) mener også at barnets plassering i grupper er viktig, og at det er en direkte sammenheng mellom elevens oppfatning av seg selv og hvordan gruppens aksept er. Dette begrunnes med at barns prestasjoner i skolen er avhengig av deres posisjon i den enkelte gruppe, noe som får konsekvenser for læringen (Sjølund i Naeslund, 1981).

“Man har bl.a. konstatert at barns prestasjoner er mer avhengig av forholdet til kameratene og den posisjon de har blant dem, enn av deres evner og anlegg.”

(Sjølund i Naeslund, 1981: 120).

Motivasjon:

Begrepet lek kan i denne konteksten beskrives som noe man utfører med utgangspunkt i nysgjerrighet og interesse. Lek utføres ut i fra en indre motivasjon som i denne studien kan sammenliknes med glede. Gjennom bla. Lek lærer man med glede. “Hva ser jeg når jeg ser? Og hva sier jeg at jeg ser?” (Johnsen, 1999). Motivasjon er sentralt i forhold til læring, noe må drive oss til å lære. Spesielt sentralt er motivasjon når en ser på læring som en aktiv prosess. Illeris (2007) er opptatt av sammenhengen mellom innholdsdimensjonen og drivkraftdimensjonen, og han sier at motivasjonen spiller en meget sentral rolle i læringen.

Hva er motivasjon? ”Motivasjon defineres gjerne som det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like, og det som gir den mål og mening. Motivasjon står derfor helt sentralt når det gjelder å forstå menneskelig atferd” (Imsen 2008:375).

Hvordan skapes motivasjon? Imsen hevder at: ”Grunnlaget for all motivasjon er følelser” (Imsen, 2008:377). Hvordan definerer Imsen følelser? Hun definerer at: ”Følelser er for det første en fysiologisk reaksjon” (Imsen 2008:378). Det at følelser er en fysiologisk reaksjon betyr at det er noe man fysisk vil kjenne på kroppen som for eksempel: Blodtrykket stiger, man får vondt i magen, man får en følelse av å mislykkes og dette gir ofte utslag i fysiske smerter (Imsen, 2008). I dette prosjektet relateres følelser til læring og glede. Det å få ros for en prestasjon kan gi en god følelse. Et godt eksempel kan være: En elev skal sage med en sirkelsag som bråker. Eleven ønsker ikke å prøve fordi han er usikker, en dårlig følelse. Eleven tør ikke prøve fordi han aldri har brukt sagen før. Eleven er ikke komfortabel og vil ha en dårlig følelse. Ved å få hjelp til å forsøke, minskes usikkerheten og eleven tør å bruke sagen. Eleven får ros for utført oppgave og vil sannsynligvis få en god følelse som igjen gir eleven lyst til å prøve. Ved å prøve igjen er eleven i ferd med å oppdage noe nytt og lærer gjennom å oppdage. Eleven har fått hjelp til å erstatte frykt med lyst, og er i en kognitiv fase. Dette sier noe om hva følelser har å si i forhold til å søke nye utfordringer. Imsen påpeker at: ”Det er allikevel en gåte hvordan sammenhengen mellom det kognitive og det følelsesmessige systemet egentlig fungerer. At det er en sammenheng er klart” (Imsen, 2008:378).

Motivasjonstyper: Man skiller gjerne mellom indre og ytre motivasjon. Hvis en person gjør en aktivitet på grunn av interesse for selve aktiviteten, og denne aktiviteten er belønning nok i seg selv er det snakk om indre motivasjon. Ytre motivasjon er når personen gjør noe fordi den ønsker å oppnå en belønning eller et mål utenfor selve aktiviteten. Prestasjonsmotivasjon er trangen til å utføre noe som er bra i forhold til en eller annen kvalitetsstandard. Det er snakk om en indre motivasjon, og prestasjonsmotivasjon innebærer en positiv holdning til å prestere i seg selv uten primært å være knyttet til et ønske om belønning. I følge John W. Atkinsons prestasjonsmotivasjonsmodell vil det alltid finnes to krefter i en prestasjonssituasjon: lysten til å lykkes og angsten for å mislykkes. Hvis angstimpulsen er sterkere enn lysten til å lykkes vil eleven vegre seg for å komme i gang, og jo sterkere angstimpulsen er jo mer vil den hemme eleven i arbeidet (Imsen, 2008).

Når en legger til rette for læring i grupper, blir det vesentlig å ta hensyn til den læringen som skjer deltagerne seg imellom. Illeris (2009) hevder at mennesket er et sosialt vesen og deres psykiske funksjoner kan bare utvikles i et sosialt rom. Samspillsformene vil variere ut fra graden eller omfanget av den lærendes involvering og aktivitet i forhold til samspillet. Dette kan forklares ved at jo mer en engasjerer seg, desto større er sjansen for at en lærer noe vesentlig, og at en lærer det på en måte der en husker stoffet godt og kan bruke det i en relevant sammenheng (Illeris, 2009).

Dewey (1968) hevder at vi er avhengig av å bli tatt vare på av andre. Noddings underbygger dette med å si at pedagogikk er et spørsmål om naturlig omsorg, noe som krever mye relasjonell tid og har som mål å skape tette tillitsvekkende bånd (Steinsholt og Løvlie, 2007).

Ved å forstå vår avhengighet, kan vi forstå behovet for fellesskap og samarbeid.

Avhengigheten må man være klar over og ta hensyn til som tilrettelegger. En deltagelse og deling i felles aktivitet, der læreren lærer av eleven og eleven lærer av læreren, er en felles læreprosess. Ved å ta den enkelte på alvor, bidrar man til denne personens opplevelse av å bety noe (Hartviksen og Kversøy, 2008).

Følelsesmessig engasjement og vurderinger gjør yrkesutøvelsen varsom, nær og ekte.

Yrkeskunnskap er personlig kunnskap, noe som innebærer innlevelse i kunnskapen. En står ikke utenfor, men er selv med i det en steller med og må våge å kjenne på egne følelser og møte andres følelser i mellommenneskelige relasjoner (Grenstad, 1986).

I dette forskningsprosjektet er Grenstads argumenter viktige i forhold til å belyse begrepene Læringsglede og to-lærer system, sett i en yrkespedagogisk sammenheng. Hjelpen uten å miste fremdrift. Relasjonell kunnskap og kompetanse som her er beskrevet hjelper oss til å forholde oss til andre mennesker, noe som innebærer å forstå og å bli forstått.

Ulike teorier om motivasjon: I klassisk behavioristisk teori er det i hovedsak belønning og straff som er drivkraften i individets engasjement. I kognitiv teori er det tankene våre som bidrar til å skape motivasjon, som bygger på at menneskene er nysgjerrige, undersøkende og meningssøkende. Mennesker liker ikke å gå rundt og ikke forstå hva som skjer. Humanistisk teori derimot bygger på grunnprinsippet om at mennesker har en innebygget beredskap for sosialt liv, og vektlegger at menneskene er selvstendige og frihetssøkende. Menneskene søker etter mening og er klar til å ta ansvar, være aktive, prestere, og være til nytte også for andre. (Imsen 2008).

Dette forteller oss at menneskene har ulike behov, noe som bringer oss til behovsteorier. Vi har alle mange og forskjellige behov, men alle behov er ikke i funksjon samtidig. Enkelte behov er mer fremtredende enn andre i visse situasjoner. Det er forskjell på behov når man konkurrerer eller sitter i sofakroken. Behov varierer også fra individ til individ, og kan oppstå fordi man har en indre mangeltilstand eller en ytre stimulans. (Imsen 2008).

Man kan si at: "atferd oppstår som følge av et samspill mellom egenskaper i personen (personlighetstrekk). og egenskaper ved den ytre situasjonen personen befinner seg i (situasjonsfaktorer). (Murray, 1938). " (Imsen, 2008:381).

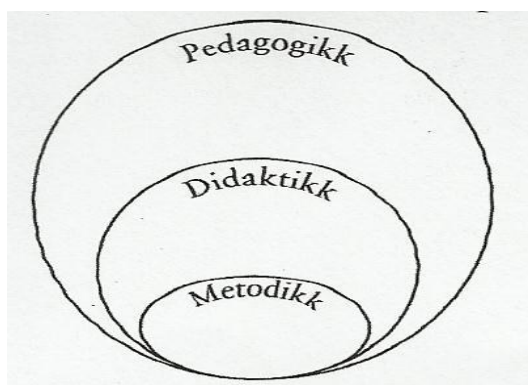
3.7 Didaktikk og læringsteorier

Didaktikk: Kunnskap om didaktikk er viktig for valgene vi tar når vi legger til rette for læring. Med kunnskap blir vi og mer bevisst våre valg. Lærerens primære oppgave er å legge til rette for læring for ulike kategorier elever. For å ivareta denne oppgaven trenger læreren kompetanse i didaktikk, som per definisjon dreier seg om undervisning og læring. (Hiim, 2009:34). Hiim og Hippe definerer didaktikk slik:

"Praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisnings og læringsprosesser" (Hiim og Hippe, 2007:11).

Det er vesentlig at vi har et helhetlig syn på kunnskap og didaktikk og en sterkere forankring i lærerens praktiske profesjonelle oppgaver. Faren ved ikke å tenke helhetlig er at elevene opplever et grunnleggende tap av mening, at utdanningen er lite relevant, og at de er for dårlig rustet til å utføre de profesjonelle oppgavene. Grunnlaget for all utdanning må ut fra en helhetlig tenkning være systematisk analyse av hva yrkesutøverens oppgaver og arbeid dreier seg om. Alt faglig innhold og alle fag eller disipliner må vurderes i forhold til dette (Hiim, 2009). Et utvidet didaktikkbegrep vil være mer opptatt av ulike sider ved læreprosessen, av undervisningsmetoder og læringsaktiviteter som sentrale betingelser for undervisning, elevenes læreforutsetninger og rammebetingelser. Et utvidet didaktikkbegrep har blitt utformet som didaktisk relasjonstenkning. Hensikten med didaktisk relasjonstenkning er å synliggjøre den gjensidige avhengigheten i en lærings- og undervisningssituasjon, mellom elevenes læreforutsetninger, rammebetingelser, mål, innhold, læreprosess og vurdering. En ser derimot at faginnholdet ofte har mest fokus i profesjonsutdanninger, og det blir ofte formidlet i form av forelesningspreget undervisning med begrenset mulighet for diskusjon. Elevenes kunnskaper, erfaringer og interesser blir i liten grad utnyttet som en ressurs. Det blir da elevenes ansvar å overføre teorien til praksisfeltet (Hiim og Hippe, 2007).

Den svenske pedagogen Claes Annerstedt bruker termen: "Undervisningslære som et synonym på begrepet didaktikk" (Ronglan, 2008:118). Annerstedt mener at det didaktiske området ligger i feltet mellom pedagogikk og metodikk. Dette begrunnes med at pedagogikk i vid forstand inkluderer både didaktiske og metodiske overveielser. Didaktikkens felt handler primært om undervisning, mens metodikk handler om de refleksjoner som ligger til grunn for hvilke metoder som er egnet i ulike sammenhenger (Ronglan, 2008).



Figur 14: Lagspill, læring og ledelse (Ronglan, 2008:118).

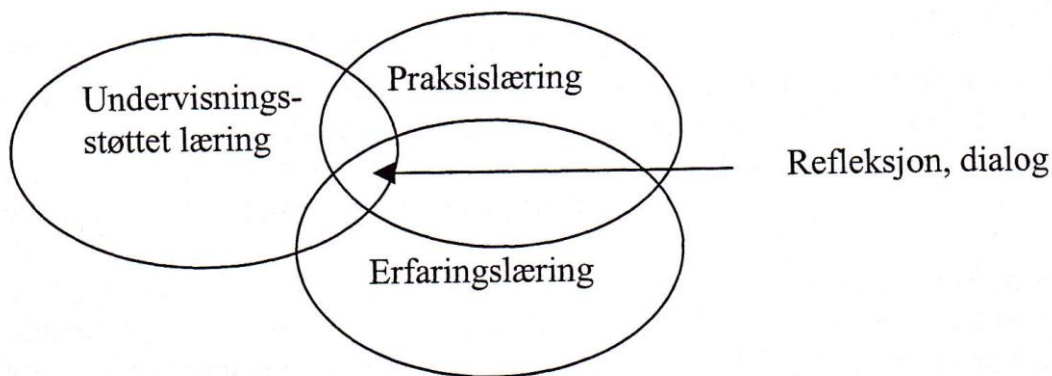
I dette prosjektet er det nødvendig å fokusere på forståelse og læring, gjennom læringsglede og læringsvilje, for senere å kunne relatere dette til læringsutbytte. Det er viktig i denne undersøkelsen å fokusere på lagarbeid og didaktikk, fordi en del av prosjektets problemstilling handler om hvordan lagarbeid for lærere, i denne sammenheng to-lærer system kan være med på å skape læringsglede og læringsvilje hos elevene. Hensikten med å fokusere på dette i denne undersøkelsen er å skape et grunnlag for å videreutvikle læringsutbyttet gjennom læringsvilje og læringsglede hos elevene. Det er ønskelig å fremstille ”teorien” på en slik måte at den belyser to- lærer system (lag) som metode for å skape læringsvilje og læringsglede.

Illeris svarer følgende på sitt eget spørsmål “Hvad er læring? Ordet læring får umiddelbart de fleste til at tenke på noget med skolegang. Skolen er grunnlæggende den institusjon, samfunnet har opprettet for at sikre den læring hos samfundsmedlemmerne, der er nødvendig for samfundets opprettholdelse og viderefølelse” (Illeris 2009:13).

Illeris skriver i den samme boken at den læringssituasjonen de fleste tenker på er tradisjonell klasseromsundervisning (Illeris, 2009:13). Videre kan man i teksten lese at dette ikke er den eneste måten å lære på, og således ikke ivaretar læringen på en tilfredstillende måte for alle. Dette kan forstås med at man ikke lykkes. Jeg har valgt å definere læring som det å lykkes, ved å kunne bevege seg i flytsonen på både høyt og lavt nivå. Illeris sin definisjon av begrepet går i samme retning og er enda mer presis, selv om Illeris selv skriver at den med vilje er både bred og åpen (Illeris2009:15). Illeris skriver “at læring innebærer en endring, som i en eller annen grad er varig, fx indtil den overlejrtes av ny læring” (Illeris 2009:15).

Læring: Dette prosjektets tema er læringsglede i Bygg og anleggsfaget. Mistrivsel og enda verre, frafall i videregående skole er et økende problem. Denne undersøkelsen ønsker blant annet å se på hvordan to-lærere kan øke graden av tilpasset opplæring. Jeg støtter meg til Illeris m/flere som har satt fokus på meningsfull og relevant læring (Figur: 14). Illeris (2007) sier at en lærer som det er sammenfall mellom det det blir undervist i og det som blir lært, mens en kan lære noe annet enn det det blir undervist i.

”En lærers arbeid bør ikke grunnleggende forstås som undervisning, men som hjelp og støtte til deltagerens læreprosesser” (Illeris, 2007: 246).



Figur 15: Tre læringsformer (Mette Høie, 2003:7).

Kort sagt kan man si at den psykologiske feilforståelse begrunnes i at det fokuseres på undervisning i stedet for på læring. Konsekvensen kan bli at mange ressurser brukes på aktiviteter som er uhensiktsmessige. Hvis vi skal utdanne elever til å bli selvstendige, ansvarlige, kreative og dynamiske, må vi ta det på alvor. Det kan da anses som viktig at opplæringen legger vekt på aktivitet, medinnflytelse og refleksjon slik at deltagerne ser hensikten og helheten som kan defineres som læringsvilje i det som foregår, og samtidig føler fremgang, mestring og mening, som kan defineres som læringsglede (Illeris, 2007).

Mestring – mening og relevans: Grete Haaland Sund har i sin phd-⁶ avhandling blant annet forsket på mestring og mening, og sier med utgangspunkt i læringsbegrepet noe om behovet for en fornyelse av dagens undervisningsmetoder. Haaland Sund tar utgangspunkt i individets behov for kompetanseutvikling, og skriver følgende i sin avhandling.

⁶ Phd - Philosophiae doctor, som også kan skrives philosophiæ doctor (latin: «filosofisk doktor»), forkortet ph.d., er en akademisk grad som ble innført i Norge i 2003.

Med utgangspunkt i hvem dagens unge og unge voksne er, belyses individenes utviklingsbehov og individuell kompetanseutvikling.

Argumentasjon for en fornyelse av læringsbegrepet finnes blant annet i boken *Tekster om læring* (Simonsen 2000). Simonsen belyser hvordan de unge er tro mot seg selv, og hvordan de tar ansvar dersom de selv har innflytelse på hva de skal lære og hvordan de skal lære. Siden dagens unge også har en annen oppfatning av demokratibegrepet enn den noe eldre generasjonen, må også det få betydning for vår forståelse av læringsbegrepet og hvordan kompetanseutvikling kan tilpasses den enkelte i skole og bedrift (Bykilde 2000) (Grete Haaland Sund. phd,2005: 90).

Det interessante her er at Haaland Sund (2005) tar for seg de ulike generasjonene i forhold til demokrati, og forståelsen av læringsbegrepet i den hensikt å tilpasse kompetanseutvikling gjennom nye undervisningsmetoder, som i dette forskningsprosjektet vil være resultatet av om et to-lærer system påvirker elevenes læringsglede, gjennom å øke graden av tilpasset opplæring. Læringsglede er definert i dette prosjektet som det å lykkes i kombinasjon med trivsel. Hvordan beskriver Haaland Sund ”læringsglede” i sin avhandling sett med dette prosjektets forskningsøyne?

Mening og meningsopprettelse er sentralt i kunnskapssamfunnets forståelse for læringsbegrepet. I sin sosiale teori om læring definerer Wenger mening som: en måte hvor vi kan tale om våres (skiftende) evne til – individuelt og kollektivt – å oppleve våres liv og verden som meningsfull (Wenger 2000). Opplevelsen av hva som er meningsfullt vil være individuelt sett både i et subjektivt, arbeids- eller samfunnsperspektiv. Den individuelle opplevelsen av arbeid og læring vil være forskjellig ut fra subjektets livshistorie, identitet, intellektuell eller kognitiv kapasitet og modenhet. Sett i sammenheng med Wengers læringsteori, kunne det være

interessant å studere nærmere om Wenger tenker at man skal lære seg å oppleve det meningsløse eller ubetydelige som meningsfullt, eller bidra relasjonelt i utvikling av arbeidet og arbeidsplassen i forhold til opplevelsen av mening (Grete Haaland Sund. phd,2005, 90).

Haaland Sund tar for seg begrepet mening og sosial læringsteori og beskriver individets individuelle opplevelse, samtidig med en relasjonell vinkling. Haaland Sund sin tolkning av dette handler om begrepet “meningsfull” kan godt sammenliknes med dette prosjektets definisjon av begrepet “læringsglede” Den relasjonelle vinklingen som handler om å styrke utbyttet av læringen gjennom kollektiv samhandling er interessant. Sett i skolesammenheng hvor ungdom er målgruppen, er dette noe som beskriver mer enn bare det å være på skolen. Det beskriver mer det hele mennesket og hvordan det påvirkes av alt som skjer. Det å lykkes eller mislykkes: I idrett er det et kjent utsagn som sier: vi vinner og taper sammen, vi lykkes og mislykkes sammen.

Knud Løgstrup (1999) skriver i sin bok den etiske fordring:

”Vi er hverandres liv og hverandres skjebne. Vi er i våre liv og vår egen lille verden så innvevd i hverandre at vi – for å si det med et uttrykk fra Martin Luther – er hverandres daglige brød. Derfor har vi aldri med et annet menneske å gjøre uten at vi har noe av dets liv i vår hånd” (Løgstrup, 1999:12).

Tilpasset opplæring og differensiering: Det å gjøre noe med misforholdet mellom ferdigheter og utfordringer gjør at man trenger hjelp fra medarbeidere og medspillere på de forskjellige arenaer, som er villige til å legge til rette slik at man holder seg i flytsonen.

Den norske opplæringsloven slår fast at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs forutsetninger og behov. Hver enkelt skal få utvikle helhetlig kompetanse ut fra egne forutsetninger. Det skal gis plass til «den lille forskeren» og norsk utdanning skal stimulere kreativitet, nysgjerrighet og mangfold. (KUF 1993). I forbindelse med konkretisering av hva tilpasset utdanning kan være, er det nødvendig å se nærmere på hvilke forhold som fremmer og hemmer motivasjon og drivkraft for nysgjerrighet og læring og hva som skaper mestringsfølelse hos den enkelte (Grete Haaland Sund. phd,2005, 90).

Geir O.Halland, Universitetslektor ved NTNU, der han arbeider med pedagogiske utviklingsprogrammer, skriver i introduksjonen av sin bok læreren som leder om ”Klassen som forsvant” Her skaper han begrepet LÆRINGSLANDSKAP. Dette begrepet ble skapt som en betegnelse på det stedet hvor læring skulle foregå. Læringsarena kunne også vært brukt, men Halland skriver videre i samme bok med kunnskapsforlagets ordbok fra 2003 som kilde at Arena på latin betyr sandstrødd kamplass i midten av det romerske amfiteater. Halland ønsket ikke å beskrive skolen som en ”sandstrødd kamplass” spesielt ikke siden hovedbudskapet i boka hans er at relasjoner utgjør en viktig bærebjelke for læringsarbeidet. Derfor valgte han læringslandskap som sin betegnelse på de stedene hvor organisert læring foregår. I denne betegnelse mener han at klasserom, verksteder, biblioteker, ekskursjoner, arbeidstrening, utplassering, teaterbesøk, konserter osv. er inkludert. (Halland, 2005). Læringslandskapet kan knyttes opp mot “læringsglede” og i denne sammenheng direkte mot betydningen av et to-lærer system, i den hensikt å skape indre motivasjon. Gleden av å få det til, stor glød. Han sier videre i det samme kapitlet i boka: ”I tillegg gir dette rom for et kunnskapssyn som rommer mer enn de ordene som står i lærebøkene, og andre skriftlige kunnskapskilder. Det åpner for læring gjennom utprøving, undersøkelser, samtaler, oppdagelser, utstillinger, refleksjon, forbilder, eksempler, erfaringer og opplevelser ” (Halland 2005:11). Haaland Sund sier at “Uttrykket «tilpasset den enkelte elevs forutsetninger og behov» brukes flittig i norske styrings- og veiledningsdokumenter for utdanning” (Grete Haaland Sund. phd,2005, 90).

For andre betyr det både kompetanse og interesser, med bakgrunn i en forståelse om at interesse stimulerer og driver nysgjerrighet og læring (Dewey 2000). Det er en utfordring for fellesskapet å ivareta mange ulike individers interesser og behov, samtidig som fellesskapet skal utvikles på basis i det mangfoldet ulike individer representerer. Medvirkning er her sentralt, da mye av den helhetlige kompetansen utvikles gjennom arbeidsmåter og samhandling og ikke gjennom lærestoffet i seg selv (Grete Haaland Sund. phd,2005, 90).

Haaland Sund hevder her at medvirkning er sentralt i forhold til å utvikle helhetlig kompetanse. Mitt spørsmål blir da hvordan sørge for at det virkelig blir medvirkning? Denne studien vil kartlegge to-lærer systemets påvirkning, all den tid man også må ta hensyn til den kollektive samhandlingen.

Lev Vygotsky som er utdannet filosof, jurist og historiker, står som en sentral teoretiker i det sosiokulturelle perspektivet på læring. Menneskets utvikling sto sentralt i Vygotskys tenkning. I Vygotskys teori har all intellektuell utvikling og tenkning et utgangspunkt i sosial aktivitet. Den individuelle, selvstendige tenkningen er sosialt betinget, og er et resultat av sosialt samspill mellom barnet og andre mennesker. Utviklingen løper fra en tilstand den kan gjøre ting sammen med andre til en tilstand den kan gjøre ting alene. Sagt med andre ord, kan vi se for oss den proksimale utviklingssonen (Kapittel 3.3).

Den proksimale utviklingssonen er en modell som forklarer hva et barn kan få til alene og hva det kan få til med støtte fra andre. Av modellen ser vi at i samspill med andre, er barnet i stand til å få til mye mer. Det er forskjellen mellom disse to nivåene som kalles den proksimale utviklingssonen (Kapittel 3.3). Vygotsky beskriver slik jeg ser det i hovedsak samhandlingen mellom barn eller individer på samme samfunnsmessige nivå, og ikke med utgangspunkt i samarbeidet mellom for eksempel flere lærere og elever. Samtidig kan jeg heller ikke se at det legger noen begrensning på hvordan den proksimale utviklingssonen kan brukes i forholdet lærerteam og elever, tvert om. Vygotsky så på språket og først og fremst talen som et av de viktigste redskapene til hvordan vi sosialiseres til mennesker. Den intellektuelle utviklingen begynner med språket, og allerede i spedbarnsalder kan vi se at barn

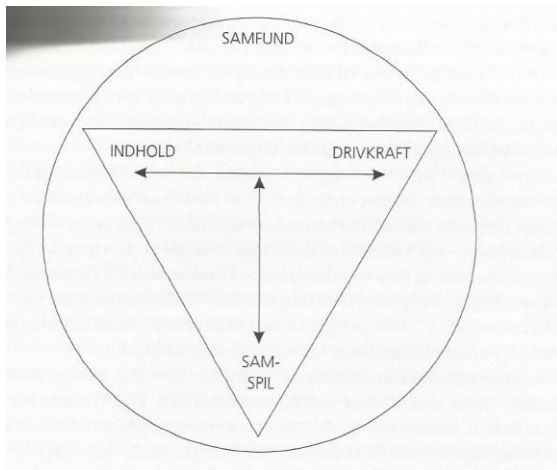
lærer i et sosialt samspill. Språk og kommunikasjon er byggesteiner for all tenkning (Imsen, 2008).

Denne teorien sier noe om at det å samarbeide og samhandle kan fjerne begrensninger i forhold til å tørre å gjøre eller mene noe, eller rett og slett at to vinklinger kan bidra til en god løsning. Å prate i timen er noe man blir lært opp til og ikke gjøre. I min tid på barneskolen ble vi i sløyd og gymnastikktimene oppfordret til å samarbeide og kommunisere, noe som bidro til at disse timene var trivelige. Frykten for å svare feil når læreren spurte ble erstattet med vilje til å bidra. Det var jo lov å spørre noen, og hjelpe noen. Tryggheten, mestringsfølelsen og motivasjonen ble skapt gjennom samarbeid og kommunikasjon. I lagspillet fotball oppfordres spillerne til å gjøre det samme. Laget og enkeltspilleren skal utvikles gjennom samarbeid og samhandling. Kommunikasjon er helt sentralt spillerne i mellom.

Kommunikasjonen spillerne imellom er sterkere enn kommunikasjonen mellom trenere og spillere. Trenerne kommuniserer seg i mellom på en analytisk og kvalitetssikrende måte, mens spillerne har sin deltakende kommunikasjon. Trenerens rolle blir ofte å kartlegge hvem som er i flytsonen og hvem som er utenfor, slik at spilleren kan få veiledning uten at det går utover helheten i gruppa, eller at det tar bort trenerens fokus fra de andre spillerne. Haaland Sund (2005) påpeker at dette skaper utfordringer knyttet til både pedagogisk lederkompetanse, så vel som deltagerkompetanse fra andre elever og kollegaer, og at utfordringene er spesielt store for pedagogiske ledere. Dette begrunner hun med at ansvaret ikke bare handler om å bidra til elevers og kollegaers deltakelse på kort sikt, men i kanskje enda større grad lære å akseptere at de som ledes utvikler en helhetlig kompetanse og samtidig klarer å bruke medarbeidernes medvirkning og bidrag til å utvikle fellesskapet i samhandling. Haaland Sund beskriver dette ved at man i sosiale og demokratiske læringsmiljøer er avhengig av individers deltakelse for at det skal utvikles helhetlig kompetanse (Haaland Sund 2005).

Illeris beskriver tre dimensjoner som opererer i læresituasjonen. Han sier læring består av en innholdsmessig, en drivkraftsmessig og en samspillsmessig dimensjon. Innholdsdimensjonen dreier seg om viten, forståelse og ferdigheter. Vi tilstreber da å skape mening og mestring og å styrke vår evne til å fungere hensiktsmessig i forhold til omgivelsene. Drivkraft-dimensjonen omfatter motivasjon, følelser og vilje. Samspill-dimensjonen omfatter handling, kommunikasjon og samarbeide. Her tilstreber vi å oppnå en sosial og samfunnsmessig integrasjon Det er vesentlig å ha kunnskap om ulike

måter å forstå læring på når en skal tilrettelegge for læring. Denne kunnskapen vil være grunnlag for en bevissthet i forhold til vår profesjonelle rolle som lærer. Videre vil kunnskap om læring være vesentlig i forhold til å kunne ha forståelse for og å kunne variere didaktikken (Illeris, 2007).



Figur 16: Læringens Tre Dimensjoner. (Illeris, 2009:39).

Det sentrale her er slik Illeris beskriver det å tilrettelegge for læring, uavhengig av hvor man står og om det er en eller flere lærere. Det er viktig som Illeris sier å være både bevisst og å kunne variere. Tar man utgangspunkt i de tre dimensjonene drivkraft, samspill og innhold, vil et naturlig utgangspunkt være dette sitatet: ”vi har alle vært elever selv en gang” (Imsen 2008:17). I lærerens verden skriver hun blant annet hvilke problemer og overveielser som er knyttet til opplæring og undervisning. Ansvar for egen læring er noe man stadig hører om både på idrettsbanen og på skolen. ”Ansvar for egen læring passer godt inn i en målorientert ideologi hvor resultatorientering og effektivitet står i sentrum. Burde det ikke være lov for elever nettopp å stoppe opp av og til, å reflektere og gå sine egne veier?” (Imsen, 2009:327). Imsen skriver videre: ”Læring skjer ikke isolert, det skjer i et sosialt rom i samspill med andre mennesker” (Imsen, 2009:326). Dette bygger oppunder den sosiokulturelle læringsteorien som Vygotsky mente var viktig i forhold til utvikling. Hun skriver videre at ”samarbeidet med medelever er særlig viktig i denne sammenhengen” (Imsen, 2009:326). Vi beveger oss igjen inn i det som Vygotsky beskriver som den proksimale utviklingssonen. Imsen mener også at elevene bør erfare at de må yte noe for å få noe igjen av andre (Imsen, 2009).

Eggen tydeliggjør dette enda mer i godfoten: Hvor han beskriver det å lykkes med at dine medarbeidere finner dine gode sider og stiller sine til disposisjon. Da blir det ens ansvar å utnytte og utvikle dette, samtidig som man gir det samme tilbake (Eggen, 1999).

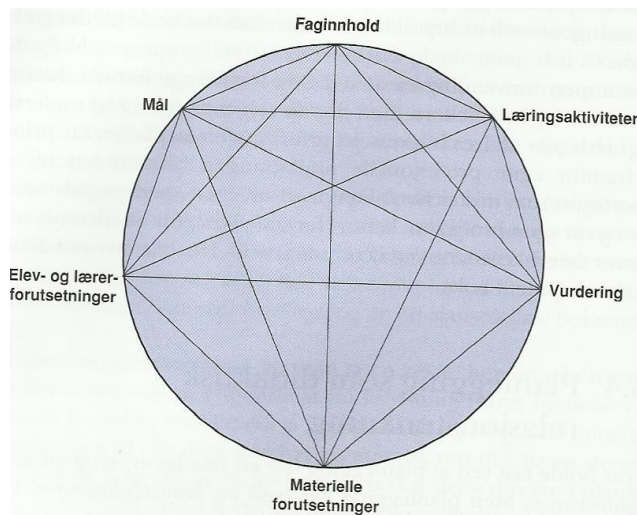
Dette handler om ansvar for egen læring. Ansvar for egen læring innebærer at man har en indre motivasjon.

Læring krever som alt annet arbeid slit og utholdenhet. Elevene må forstå dette selv om det går utover motivasjonen. Ansvar for egen læring betyr også at man har frihet til å utvikle sin kreativitet noe som er viktig for den profesjonelle elev (Imsen, 2009).

På idretts språket sier man ”Du skal komme på trening for å trene ikke for å bli trent” en metafor på den profesjonelle elev. Dette beskriver en elev som har fokus på prestasjonen og motiveres av dette. I arbeidet med den profesjonelle elev er det likevel viktig å huske at læreren har ansvaret (Imsen, 2009).

På hvilken måte har læreren ansvaret? Imsen mener her at læreren ikke kan sette seg tilbake å si at elevene skal greie seg selv, ta ansvar for egen læring uten oppfølging. Hun mener tvert imot at læreren har ansvar for å utvikle en aktiv og ansvarsbevisst elevrolle, noe som krever stor kløkt, innsikt og ledelse fra læreren (Imsen, 2009). Læreren skal også være et forbilde en rollemodell. Eggen sier i et intervju knyttet til dette prosjektet, at med to lærere har man ikke delt ansvar, man har dobbelt ansvar. Eggen sin godfotteori handler om å gjøre hverandre gode sammen, og sett fra en leders synspunkt går dette ut på at [..Skal man tenne noen, må man brenne selv..] sier Eggen i dette forskingsintervjuet.

Den didaktiske relasjonsmodellen vil være et nyttig verktøy for å kvalitetssikre denne jobben. Vi snakker om å legge til rette for at elevene skal finne motivasjon i prestasjonen gjennom samarbeid med andre elever, og god støtte og veiledning fra lederen.



Figur 17: Didaktisk relasjonsmodell (Imsen, 2009:406).

Departementet har satt opp noen prinsipper som de mener er nødvendige for at opplæringen skal kunne utvikle elevenes helhetlige kompetanse.

Noen slike prinsipper er for eksempel

- erfaringslæring
- differensiering
- praksisbasering
- problembasert undervisning
- medvirkning (osv.) (Haaland Sund. phd,2005, 91).

Begrepene kan konkretiseres gjennom begrepene samfunnsforankring, demokrati og læring, og tydeliggjør at arbeidsmåtene er viktige i forhold til utvikling av en helhetlig kompetanse (Haaland Sund 2005).

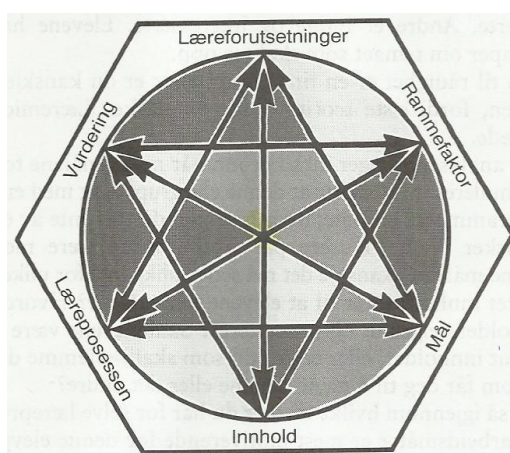
En viktig rammefaktor for opplæringen som støtter at individuelle behov skal ivaretas i norsk utdanning er § 1.2 i opplæringslova, som bl.a. sier ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten”.

Kvalitetsutvalget trekker fram dette i sin utredning som grunnlag for stortingsmelding 30 – kultur for læring (UFD 2004). Loven setter her et konkret og klart krav til opplæringen og utforming av framtidens læreplaner

(Grete Haaland Sund. phd,2005, 91).

Dette sier med andre ord at opplæringen skal ta utgangspunkt i elevenes læreforutsetninger som da kan konkretiseres til interesse og den kompetansen elevene er i besittelse av.

Interesser, nysgjerrighet og iboende ferdigheter er viktige forutsetninger for å utvikle og anvende det som er målet med opplæring, nemlig kompetanse. [..man kan tvinge mennesker til å møte opp, men man kan ikke tvinge noen til å lære..] sier Eggen i dette forskingsintervjuet.



Figur 18: Helhetsmodellen (Hiim og Hippe, 2004:31).

Dewey (1968) hevder at læringen bør være et mål i seg selv, der læringen er en belønning for å vise interesse for noe. Et eksempel på dette kan være at barn lærer å snakke fordi de har behov for å snakke med andre. Det betyr at elevene skal engasjere seg i stoffet fordi de ser

nytt av det, mening og relevans. Dette oppnås når eleven innser stoffets betydning på grunn av erfaring. Haaland Sund (2005) skriver at dette er viktig “spesielt med tanke på medvirkning, engasjement, kreativitet, samarbeidsevne osv. Interesser, som grunnlag for engasjement og motivasjon, er knyttet til nytte og/eller glede av et arbeid” (Haaland Sund. phd,2005, 91).

Leif Langli beskriver i sitt foredrag om Frigjørende perspektiv i arbeid og læring tre sentrale begreper: Arbeid, lek og læring. I nyere tid har det kommet enda et viktig begrep: Fri tid. Et eksempel sett i denne konteksten er at barnet leker sammen med andre og lærer og utvikler egenforståelser samt en forståelse av andre. Barnet utvikler et selvbylde. Lek er derfor en avgjørende virksomhet, som utvikler individets fantasi. Lagspill er derfor viktig for å se sin egen posisjon i forhold til andre (Eget refleksjonsnotat. Foredrag Leif Langli 17.03.11.).

3.8 John Dewey

Deweys tanker og filosofiske ideer regnes av mange som de mest betydningsfulle for pedagogikken som fag. Det eksisterer antageligvis like mange meninger og oppfatninger om *learning by Dewey* som det eksisterer pedagoger. Med dette er det naturlig å tenke at som pedagog har man et forhold til denne fantastiske filosofen, og på en eller annen måte vil hans filosofi være retningsgivende for opplæringen. Filosofien i seg selv er motiverende fordi den oppfordrer til å gå videre med den gitte oppgaven. Tanken om at innlæring bør gå fra praktisk problemløsning til teori, er akseptert over hele verden. Et sentralt element i Dewey's filosofi som også er sentralt i dette prosjektet er demokrati og utdanning. “at lære gjennom egne erfaringer, gjennom fysisk deltakelse og i samarbejde med andre, og tænk på medbestemmelse og elevdemokrati” (Dewey, 2005:9). Dewey var opptatt av demokratiske verdier som grunnlag for læring og erfaringslæring. Han hevder læring handler om holdninger til hvordan vi lever sammen og troen på menneskets evne til å utvikle seg. Læringsbegrepet består av tre dimensjoner. Praktisere i et praksisfellesskap, å gjøre seg erfaringer, og rekonstruere erfaringene gjennom refleksjon. “Vi kan indtil videre konstantere, at det sociale miljø danner individets mentale og følelsesmessige adfærdsdisposisjoner ved at involvere individet i aktiviteter, der vækker og styrker visse impulser, som har visse formål og indbefatter visse konsekvenser” (Dewey, 2005:39)

4.0 Forskbarhet og relevans

Det er mulig å forske på begrepene læringsglede og to – lærer system. For å gjøre temaet læringsglede i bygg og anleggsgaget forskbart, må de to sentrale begrepene læringsglede og to – lærer systemet defineres, og det må komme klart frem hva som vektlegges.

Forskningsfokuset vil i denne konteksten være å kunne beskrive hva som oppfattes som innenfor de to begrepene. De to begrepene læringsglede og to – lærer systemet handler i sammensatt form om samarbeid for å fremme læring. Vygotsky sier noe om dette ved å beskrive den proksimale utviklingssonen (kapittel, 3.3). Vygotsky's utviklings teori handler også om både undervisning og utvikling, og han understreket at sosialt skapte læringsbetingelser har en avgjørende betydning.

Vygotsky mente altså at barnet i samarbeid med voksne eller mer kompetente kamerater kan prestere mer enn det kan klare på egenhånd. Og det barnet klarer med hjelp i dag, vil det seinere kunne klare alene (ibid). Dermed er det ikke først og fremst samarbeidets betydning i den aktuelle problemløsningssituasjonen som er viktig, men heller det potensialet for videre læring og utvikling som ligger i samarbeid.

Samhandling i problemløsningssituasjoner innebærer ikke bare at barnet får hjelp. Viktigere er den læringen som skjer gjennom samhandlingen. Gjennom samarbeid og samhandling med voksne eller andre barn styres barnet mot høyere trinn i sin egen utvikling. Utifra dette hevdet Vygotsky at utvikling skjer gjennom læring, og at man i mange sammenhenger kan si at det er læring som styrer utvikling (Bråthen, 2008:125)

4.1 Begrepene læringsglede og to-lærer system

Læringsglede: Begrepet læringsglede kan tolkes på forskjellige måter. I dette prosjektet skal jeg definere min forståelse av begrepet, basert på eksisterende teorier, mine erfaringer, og min egen forståelse av begrepet. Dette gjøres for å forstå hensikten med hvorfor det skal forskes på begrepet. Det grunnleggende i begrepet læringsglede er for meg lysten til å lære. Slik jeg ser det henger lysten til lære gjerne sammen med nysgjerrighet, interesse og mestring. Et viktig punkt i denne prosessen kan nok være det å mestre men ikke nødvendigvis å bli best, det som kan kalles et resultatmål. Det er læringsprosessen som vil være drivkraften. I denne læringsprosessen vil det å lykkes gi læring, altså det man kan definere som læringsglede. Det å lære gjennom å lykkes, som igjen styrer den indre motivasjonen.

«John Dewey beskriver også at det er vesentlig at utdanning blir sett på som en utviklingsprosess hvor det er prosessen som er viktig og ikke bare resultatet» (Vaage, 2000:204).

Læringstempo er sentralt i læring noen lærer fort andre saktere. De kan bli like gode, men ikke på samme tid. Her er det viktig å skille mellom læringsglede og læringsutbytte. En konklusjon vil være at læringsutbyttet er gleden ved å utvikle seg uten at det måles spesielt opp mot et definert læringsmål, men det vil være viktig å lykkes med noe. Det vil være naturlig å se dette i sammenheng med tidligere kunnskap og teorier som omhandler temaet læring.

Rolf Sæterdal (2001) sier som et eksempel noe om dette i Norges Fotballforbunds hefte ”Trening og utvikling av fysiske ressurser i fotball”:

Tilrettelegging av fysisk trening bør, så langt som mulig sees i sammenheng med læring av ferdigheter og læring av samhandling. Den fysiske treningen bør ikke isoleres og tas ut av læringsprosessen. Den er en naturlig del av den totale treningsprosessen. I den sammenhengen er spesifisitetsprinsippet avgjørende. Det betyr at en med innsikt i helheten i treningsprosessen, trener og øver på det en skal bli god på (Sæterdal, Erlandsen, Madsen, 2001:5).

Her beskrives det å lære noe grunnleggende godt, slik at forutsetningene for å lære mer bearbeides. Læringen er ikke tidsstyrt i forhold til resultat.

Det vil være naturlig å dele begrepet opp i læring og glede. Hva innebærer disse begrepene alene og hva innebærer begrepet som helhet? utfordringer og ferdigheter hånd i hånd, relasjonen mellom ferdigheter og utfordringer.

I denne defineringsprosessen av begrepet læringsglede, befinner vi oss fortsatt innenfor begrepet læring. På hvilken måte kan dette naturlig skape glede?

Sæterdal (2001) skriver også at man ikke bør ta læring av ferdigheter ut av sammenhengen men se den i helheten. Det er naturlig å tenke at Sæterdal her prøver å bevisstgjøre individet til å tenke HVORFOR gjør jeg dette? Sæterdal skriver også “ læring og samhandling”. Da er det naturlig å se på begrepet samhandling. Nils Arne Eggen beskriver i sin bok Godfoten begrepet samhandling som: det å gjøre hverandre gode (Eggen.1999). Det å lykkes fører da til ønsket om å lære mere, og vi beveger oss i retning begrepet læringsglede. De sosiale relasjoner kan være avgjørende i forhold til å lære med glede. “I følge Bourdieu inngår mennesker alltid i sosiale relasjoner (også når relasjonen er en eksklusjon), og de inngår alltid i samfunn, som i en eller annen forstand er lagdelte og hierarkiske” (Wilken, 2006:9).

John Dewey beskriver viktigheten av det sosiale miljø slik: Vi kan indtil videre konstantere, at det sociale miljø danner individets mentale og følelsesmessige adferdsdisposisjoner ved at innvolvere individet i aktiviteter, der vekker og styrker visse impulser, som har visse formål og indbefatter visse konsekvenser (Dewey, 2005:39).

Begge disse sitatene sier noe om individets sosiale plattform og hvilken påvirkning dette kan ha på individets mulighet til utvikling, og mulighet til å lykkes. Deweys’ filosofi setter et sterkt fokus på demokrati og aktivitet, erfaring og refleksjon. Det er viktig og naturlig å ta dette med i defineringen av begrepet læringsglede. Learning by doing er kanskje den mest brukte setningen hva læring angår, men det Dewey egentlig sa var learn to do by knowing and to know by doing. Denne setningen beskriver i mine øyne at læreren legger til rette slik at elevene gjennom aktivitet oppdager selv.

To-lærer system: Begrepet to- lærersystem kan tolkes på forskjellige måter. I dette prosjektet skal jeg definere min forståelse av begrepet, basert på eksisterende teorier, mine erfaringer, og min egen forståelse av begrepet. Dette gjøres for å forstå hensikten med hvorfor det skal forskes på begrepet, og hvilken hensikt begrepet har i hverdagen. Hva er et to lærer system? Hvordan fungerer det? Hva er et lærer team? Hva er hensikten?

Det grunnleggende i begrepet to-lærersystem er å skape læringsglede som jeg har definert som det å lykkes. Dette forskningsprosjektet skal forsøke å forske på om et to-lærer system kan fungere bedre enn dagens system med 1 lærer pr klasse. Spørsmålet blir da hvordan påvirker to – lærer systemet elevenes læringsglede. Slik jeg ser det henger lysten til lære gjerne sammen med nysgjerrighet, interesse og mestring. Et viktig punkt i denne prosessen kan nok være det å mestre men ikke nødvendigvis å bli best, det som kan kalles et resultatmål. Det er læringsprosessen som vil være drivkraften. I denne læringsprosessen vil det å lykkes gi læring, altså det man kan definere som Læringsglede. Det å lære gjennom å lykkes. Fungerer to lærere bedre enn en i læringsprosessen? Hvordan påvirker to – lærer systemet dette?

The laboratory school: I januar 1896 startet John Dewey The Laboratory School sammen med William Harper (Aasen, 2008). Det var ikke tilfeldig at denne skolen som egentlig het The University Elementary school, gikk under navnet The Laboratory School. Ordet “labor” betyr på latinsk bla. Arbeid (Aasen, 2008). “den daglige bruken av “laboratory” henspiller ofte på forsøksrom, for eksempel i naturvitenskapene” (Aasen, 2008:151). Allerede her kan man se at navnet antyder en dobbel hensikt. Nye læringsformer skulle prøves ut, og skulle knyttes opp mot ulike praktiske gjøremål, som på “Deweysk” kan oversettes med Doing. Skolen fikk etter hvert tilnavnet “Dewey School” (Aasen, 2008). Denne skolen hadde meget god bemanning, ikke bare etter datidens målestokk, men også etter dagens. På denne tiden var det i USA vanlig med 40-50 elever i klasserommene. The Laboratory School satte bemanningsgraden mye høyere (Aasen, 2008).

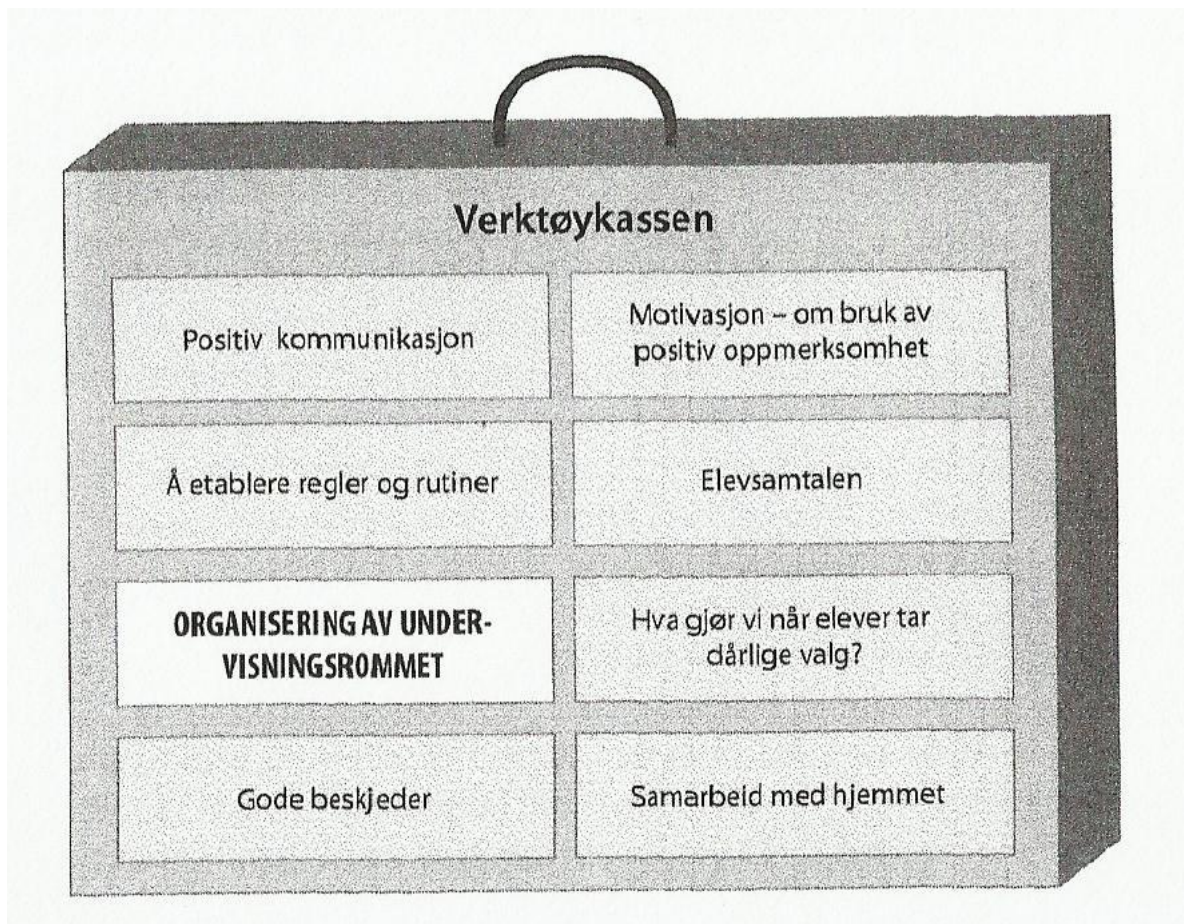
Da man startet i 1886, var det 16 elever i alderen seks til ni år, én lærer og én assistent. Mot slutten av forsøket var elevtallet om lag 140, og skolen hadde 23 lærere og 10 studentassistenter. Man mente det ikke ville være mulig å prøve ut nye undervisningsformer hvis det ikke var langt færre elever per lærer enn det som ellers var vanlig. Om dette var det nok ingen uenighet innad ved skolen” (Aasen, 2008:152).

Det foreligger ingen systematisk evaluering av dette forsøket som varte i 7 år, men Dewey har selv berettet om skoleforsøket som en framstilling av hensikten med forsøket, og hensikten bak det (Aasen, 2008). Hva var hensikten, med forsøket, og hensikten bak det? Et hoved tema i Deweys pedagogikk, et tema han aldri helt slipper er: “Håpet om et nytt og bedre samfunn krever en ny og bedre oppdragelse (Aasen, 2008:153). Dewey kritiserte den symbolske tilordningen av kunnskap, og hvordan denne fikk gripe om seg i skolen.

Han hevder at skriftkulturen fikk bre om seg i et omfang som preget alle sider ved virksomheten, og beskrev det slik:

Man fordrer at de unge skal sitte stille, og på rekke og i rad. De skal tuktes til å akseptere tingenes tilstand, til å ta innover seg de voksnes viten og villfarelser og til å konkurrere seg i mellom om å være den som husker mest: <Gjensidig hjelp og samarbeid er gjort til en forbrytelse> (Aasen, 2008:155).

Vygotsky mente at man godt kan samarbeide på en prøve, og sågar gjerne bruke fuskelapper i den hensikt å lykkes (Strandberg, 2008). Her beskrives en utviklingsprosess og ikke et resultatmål. Det sentrale er ikke å bruke fuskelapper, men å få hjelp til å løse et problem, og komme seg videre. Det er med bakgrunn i dette interessant å tenke seg et to-lærer system i stedet for fuskelapper. Det vil da muligens kreve at man tenker som Dewey i forhold til hvordan et klasserom skal organiseres.



Figur 19: Læringsrommets ytre rammer-organisering av undervisningsrommet (Bergkastet, Dahl og Hansen, 2011:81).

5.0 Forskningsdesign og Metode

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for den strategi som er valgt og hva det innebærer. Jeg vil redegjøre for bruk av kvalitativ tilnærming i datainnsamling og hvordan dette presenteres. Forskningsarbeidet tar utgangspunkt i blant annet Grounded Theory hvor det ikke er naturlig å utforme forskningsspørsmål på forhånd, da det kan være en hindring i forhold til full åpenhet i forskningsfeltet. Grunntanken i Grounded Theory perspektivet er at begreper og teori springer naturlig ut av dataene. Valg av metode kan derimot gjøres før utforming av forskningsspørsmål (Fangen, 2010).

5.1 Metodedrøfting

Metode i undersøkelsen. Intervju og deltagende observasjon. Hvordan observere?

Observasjonslogg da jeg har akkurat de samme valg som når man har et strukturert intervju eller historiefortelling. Feltarbeid gjennom deltagende observasjon, være tilstede og ta vare på opplevelsene. Det vil være nødvendig å fokusere på Læringsglede, dvs. min forståelse av læringsglede. Samtidig vil det være viktig å være tydelig på hva et to-lærer system er, selv om det i innledende fase er litt sekundært. Det er først og fremst læringsgleden jeg er ute etter.

Et grunnleggende tema i læring er å øke ferdighetene til eleven. Det er ikke avgjørende for undersøkelsen hvor stor fremgangen er, men at det er fremgang. Flytsonekomponenten kan være en god metafor i undersøkelsen. Flytsonekomponenten sier noe om balansen mellom ferdigheter og utfordringer, noe som kan defineres som flytsonen. Flytsonen kan fungere som et barometer på om eleven er i balanse med utfordringer og ferdigheter, og klar for større utfordringer (Kapittel 3). Det blir en klar observasjonsoppgave å se om elevene er i flyt om de er i bevegelse i forhold til flytsonen. Er de innenfor eller utenfor. Prosjektet trekker noen sammenlikninger av de to begrepene arbeidsglede og læringsglede for å bruke det ene til å tydeliggjøre det andre. Livskompetanse (Kapittel 1.2) synes jeg er et viktig begrep. Under paraplyen livskompetanse kan det være mange definisjoner. En av disse er Selvhevdelse (kapittel 1.2), som i denne sammenhengen kan beskrives som det livet handler om. Det å kunne ta vare på og håndtere de muligheter som samfunnet byr på. En av prosjektets hypoteser rundt dette temaet er at man må ha selvtillit for å kunne ta vare på og håndtere dette. Hva vil observasjonene gi svar på i forhold til dette? Vil problemstillingen bli besvart?

5.2 Kvalitativ tilnærming

Kvalitativ forskning innebærer å forstå deltakernes perspektiv (Postholm, 2005). “ En kvalitativ forsker retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst, men dette blir selvsagt farget av forskernes teoretiske ståsted” (Postholm, 2005: 17).

Kvalitativ tilnærming er derfor valgt i datainnsamlingen, fordi det er ønskelig å synliggjøre deltakernes synspunkter og opplevelser underveis i forskningsprosjektet.

Jeg ønsker å bruke triangulering som åpner for bruk av ulike metoder, og her støtter jeg meg til Ryen som skriver “forskere som nytter kvalitativ metode, studerer ting i deres naturlige setting, der de prøver å forstå (“make sense of”). eller tolke fenomener ut fra den mening folk gir dem” (Ryen, 2002:18). Ryen hevder også at kvalitativ forskning åpner for flere tilnærminger. Dette betyr at det ikke er en standard tilnærming i kvalitativ forskning men et mangfold, som intervju, observasjon og analyse av tekster og dokumenter (Ryen, 2002).

Triangulering: Metode triangulering vil si å kombinere forskjellige metoder med den hensikt at de supplerer hverandre (Grønmo, 2007). Dette for å styrke undersøkelsens troverdighet. “Disiplinene, teoriene og metodene er ikke nødvendigvis innbyrdes motstridene, konkurrerende eller uforenlige. Forskjellene mellom dem består gjerne i at de er egnet til å kaste lys over ulike sider eller dimensjoner ved samfunnslivet” (Grønmo, 2007:52).

Kvalitativt intervju: Hvordan utføre et forskningsintervju? Kvale (2008) beskriver to alternative metaforer for en forskningsintervjuer. Kvale beskriver den reisende fortelleren og gruvearbeideren som forteller. “I følge gruvearbeidermetaforen forstås kunnskap som skjult metall, og intervjueren er en gruvearbeider som henter det verdifulle metallet opp i dagen” (Kvale, 2008:19).

Kvale beskriver også to typer gruvearbeidere, hvor den ene leter etter objektive fakta som kan kvantifiseres, mens den andre leter etter gullkorn som har en sentral betydning (Kvale, 2008). I intervjudelen er det viktig å skape en relasjonell avstand til de som intervjues, og da særlig til de man har en tett relasjon til fra tidligere. Faren forskningsmessig er at det svares det en forventer forskeren ønsker. I forskningssammenheng mener jeg det er viktig å være tydelig, fordi kvaliteten i relasjonen vil påvirke det som kommer frem. Vedkommende kan åpne seg eller begrense seg. Å etablere kvaliteten er et viktig element. En del av relasjonen er: kjenner

man hverandre? Dersom så er tilfelle vil det være en del av kvaliteten. Det er viktig å definere relasjonen, eller klarere denne før intervjuet starter. Hvilken betydning har dette for intervjusituasjonen? For å motvirke relasjonen kan det spørres mer aktivt, som for eksempel hva mener du med det? Hva legger du i det?

Observasjon: Observasjon er en metode man som forsker kan benytte seg av for å samle inn data fra et forskningsfelt. Observasjon handler om å bruke alle sanser, se, høre, føle, lukte, berøre, og smake. Slike observasjoner gjøres ut fra individets eget ståsted. I dette er inntrykk som påvirker opplevelsen på en fenomenologisk måte og kan kalles observasjon (Postholm, 2010). I dette kvalitative forskningsprosjektet har jeg forsøkt å observere aktivitetene i en naturlig kontekst. Jeg har forsøkt å observere gjennom objektive briller og ikke være bundet av forhåndsbestemte kategorier. Hensikten er og ikke se etter det jeg tror og mener, men forsøke å se det virkelige bildet og ha et nøytralt og godt grunnlag for analysen. Jeg støtter meg til Postholm (2010). som hevder at “ observasjon er den tidligste og mest fundamentale form for forskning. I tillegg er den også den datainnsamlingsstrategien som blir mest brukt sammen med andre former for innsamling av data.” I kapittel 6.1 undersøkelsesprosessen kommer jeg nærmere inn på hvordan arbeidet er gjennomført i denne undersøkelsen.

Fenomenologi: Fenomenologi er studiet av fenomener og hvordan de fremtrer for oss fra et førstepersonsperspektiv. Fenomenologien anses for å være en ekte “første filosofi” siden selv metafysiske teorier har grunnlag i erfaringer som nødvendigvis må ha vært erfaringer for bevisstheten. På bakgrunn av dette hadde Edmund Husserl et ønske om å utvikle fenomenologien som streng vitenskap.

Denne undersøkelsen er et forskningsprosjekt i faget bygg og anleggsteknikk, og sammenliknes underveis med “det nye faget” fotball i en relasjonell kontekst.

“Utgangspunktet i en fenomenologisk forskning er informantenes subjektive opplevelse av et fenomen. Fenomenologien er en tilnæringsmåte der hverdagslivets erfaringer står i sentrum (Creswell 1998).” (Postholm, 2010:160).

Dette beskriver en måte å komme under huden på informantene i den hensikt å gi de sin egen stemme. I denne undersøkelsen er samhandling et sentralt begrep, og det er ikke gitt at samhandling er naturlig for alle, noe som betyr at det er store relasjonelle utfordringer i en fenomenologisk kontekst. Det handler om å ta den enkeltes tanker, følelser og opplevelser på

alvor. Husserl beskriver det på en god måte “Ikke en gang være sikker på at andre oppfatter virkeligheten på samme måte som meg selv” (Hartviksen og Kversøy, 2008:198).

Narrativer: Historier kalles narrativer i hermeneutisk vitenskapsforskning, og brukes på ulike måter i ulike fagfelt (Kokkersvold, 2010). Deler av datainnsamlingen er gjort i en blandingsform av intervju og historiefortellinger. Nettopp av den grunn at forskeren ønsker å oppleve den enkeltes indre tanker og følelser. Hvordan oppstår så en fortelling?

Utgangspunktet er en primær erfaring av en situasjon, der ens oppmerksomhet velger ut elementer som knyttes sammen til en muntlig eller skriftlig fortelling. Når vi opplever en situasjon, ser og hører vi alt på en gang, men det lar seg ikke gjøre å beskrive alt samtidig. Fortellingen fanger ikke bare inn et stykke virkelighet, men den skaper den. Det er fortellingens art. (Wisløff, 1998:98)

Det er viktig å påpeke at denne studien ønsker å kartlegge hvordan deltakerne selv opplever det de er med på og ikke hva andre mener at de opplever. Derfor er også eventyrformen valgt som formidlingsform i dette prosjektet.

Hermeneutiske prinsipper: Hermeneutisk struktur i dette prosjektet er basert på det jeg vil beskrive som to grunnsteiner, åpenhet og forståelse. Hermeneutikk handler om å forstå, og kan beskrives som en fortolkningsteori. Gadamer (2007) sin beskrivelse av begrepet handler om å møte det fremmede med åpenhet. Man kan undre seg over det en møter og være åpen for hvordan deler passer inn i helheten, slik gir vi oss en mulighet til å forstå det vi står ovenfor. Kjennetegn for en riktig forståelse er at enkelthetene er samstemt med helheten (Gadamer, 2007).

I denne undersøkelsen har jeg fulgt elevene over tid og jeg har valgt å gjøre om denne tiden til en historie (Kapittel 6.2). Dette gjøres ved å omskrive observasjonene og historiene i denne perioden, fortolke dette og sette det i sammenheng med tiden. Eventyret blir da min tolkning av opplevelsene og inntrykkene. Jeg vil beskrive dette som en hermeneutisk bearbeidelse, som igjen vil si at mine opplevelser er knadd og bearbeidet i Gadamers ånd.

5. 2.1 Validitet og reliabilitet

Validitet handler om at forskningsmaterialet er rimelig dokumentert. En redegjørelse for validitet skal inneha opplysninger om de metoder som er brukt i datainnsamlingen, som for eksempel intervjumetode og analyse av transkriberingen (Postholm, 2010).

“Validitet dreier seg om metoden undersøker det dens intensjoner er å undersøke.” (Postholm, 2010:170). Begrepet validitet kan oversettes med gyldighet og relevans, som har til hensikt å dokumentere hvor relevant datainnsamlingen er i forhold til problemstillingen.

Reliabilitet eller pålitelighet handler om i hvilken grad en studie kan etterprøves. Indre reliabilitet handler om i hvilken grad andre forskere kan anvende begrepsapparatet for analysen av data på samme måte som den opprinnelige forskeren. Ytre reliabilitet handler om i hvilken grad ulike forskere vil oppdage samme fenomen, og generere samme begreper i den aktuelle og liknende situasjoner (Halvorsen, 2008).

Med reliabilitet menes hvor pålitelig målingen eller undersøkelsen er. Høy reliabilitet betyr at uavhengige målinger skal gi tilnærmet identiske resultater, det vil si at målene har små målefeil. For å oppnå dette må de ulike leddene i måleprosessen være fri for unøyaktigheter (Halvorsen, 2008:68).

Noen av informantene har som det kommer frem i teksten enkle utfordringer (Kapittel 6). Dette kan medføre at en tilsvarende undersøkelse ikke gir identiske svar. Det er som tidligere nevnt årsaken til at det er benyttet kvalitativ og ikke kvantitativ tilnærming. Metodetriangulering er ment å kvalitetssikre påliteligheten i undersøkelsen.

Det vil være viktig i undersøkelsen å forholde seg til begrepene læringsglede og to – lærer system slik de er definert i denne studien (Kapittel, 4.1). Hensikten vil være å se denne problemstillingen med forskjellig tilfang og briller. Undersøkelsen har som hensikt å åpne for abduksjon, det uventete. “Abduktiv tenkning gjør det mulig å introdusere nye hypoteser og drive forskningsprosessen videre” (Fangen & Sellerberg, 2011:41). Det er interessant å se på begrepet abduksjon i forhold til det å redusere sjansen for at undersøkelsen bekrefter det man allerede vet. Gå ut i felten med noen forventninger. Det vil alltid være en fare for at man bare

ser det en forventer å se. Hvordan gjør jeg en abduksjon? Hva er det motsatte av fordommer? Fordommer har slik jeg oppfatter det med holdninger å gjøre. Det man snakker om er forutinntatte kunnskaper eller erfaringer som en selv har gjort. Fordommer blir egen førforståelse som hverken er positiv eller negativ. Det vil være viktig i en slik undesøkelse å ha et avklart forhold til sin egen førforståelse. Hensikten vil være og ikke gå i fallgruver, fordi det kan styre ens oppmerksomhet bort fra vesentlige ting av det en studerer. Det vil derfor være viktig og gjøre et forskningsmessig grep for å bruke førforståelsen, ved å løfte blikket fra der en står, slik at man ser helheten. Med abduktiv tenkning kan man oppdage noe uventet, som danner grunnlag for en ny hypotese. Om det observeres slike fenomener senere danner dette et overgripende mønster, som det kan forskes på i forhold til konteksten i forskningsområdet. Metoden kan beskrives som en kombinasjon av induksjon og deduksjon (Fangen, 2011). Intervju objektene vil få god anledning til å formulere sine egne ting. Det er viktig å få lærerne til å fortelle fra hjertet, historien om elevene og hyttebyggingen.

Transkribering: En viktig del av datainnsamlingen er bearbeidingen av den informasjonen som er innhentet. Intervjuene ble gjort på I-phone, som ikke virket distraherende på intervjuobjektene. Opptakene er sikret på PC. Det er praktisk å ha intervjuene lagret på I-Phone fordi de da kan avspilles i bilen gjennom stereo anlegget. Det å spille av intervjuene i bilen gjør at man kan lytte til intervjuene ofte. I dette prosjektet var det meget nyttig å kunne bruke denne metoden som kvalitetssikring mot observasjoner og narrativer. Avspillingen ved transkriberingen foregikk med ørepropper. Dette var den beste måten, fordi det skal lite til av støy utenfra for å distrahere. Et av intervjuene ble gjort på en kafé hvor det tidvis var noe bakgrunnsstøy. Intervjuene er skrevet ned ordrett og i prosa. Observasjonene ble gjort på skjema i stikkordsform, og transkribert til lesbart nivå. (som ved observasjon av en fotballkamp) Det ble brukt nesten samme metode med narrativene. Forskjellen var at det ikke ble gjort notater under historiefortellingen, men straks etter, fordi historiefortellingen ble bygget opp som en naturlig samtale hvor forskerens rolle var å lytte mer enn å spørre. Transkriberingen var et meget tidkrevende arbeid, men oppleves som meget viktig, fordi det umiddelbart skaper mulighet for refleksjoner. Da transkriberingsarbeidet var ferdig ble det også skrevet ut på papir.

Kategorisering: For å sikre at problemstillingen og alle forskningsspørsmålene ble besvart, var det nødvendig å kategorisere dataene. “Kategorisering er en analysemetode for kvalitativt materiale. Holter (1998) fremhever den kategoribaserte analyse som vanligst i samfunnsforskning” (Arntzen & Tolsby, 2010:81).

Halvorsen sier at ”er det samlet inn kvalitativt datamateriale (tekster), vil bearbeidingen skje i form av kategorisering – det vil si at en deler inn dataene i kategorier for ulike relevante temaer. Kategoriene gis navn som uttrykker innholdet i de utvalgte temaene” (Halvorsen, 2008:173). Kategoriseringen kan i praksis gjøres på to måter: enten ut fra forhåndsbestemte kategorier eller ved å gå inn i materialet med et åpent sinn og oppdage hva som ligger i materialet og kategorisere det ut fra det. Dette prosjektet har valgt å benytte begge mulighetene.

”Det er viktig å klargjøre egne perspektiv, opprettholde bevisstheten om at de er der og utnytte dem, samtidig som man er på vakt mot forutinntatthet i forhold til hva analysen skal frembringe. Ved å redegjøre for prosedyrer, beskrive nøyaktig hvilke fremgangsmåter som benyttes for å samle inn og analysere data, og tilkjennegi avveininger og begrunne valg, må forskeren bestrebe seg på å gjøre arbeidet ettersporbart” (Arntzen & Tolsby, 2010:81).

Ettersporbarhet betyr ikke at alle andre skal komme til samme resultat, men at den som leser skal kunne følge logikken og dermed kunne vurdere troverdigheten i de presenterte resultater (Arntzen & Tolsby, 2010) dette handler om å redegjøre for kategoriseringen på en grundig måte. En svakhet ved forhåndsdefinerte kategorier kan være at man ikke ser ny eller uventet informasjon, eller for den saks skyld nye kategorier. Dette kan føre til at man låser seg til det forhåndsbestemte, og fraviker prinsippet om abduktiv tenkning. Ved å høre intervjuene flere ganger (i bilen), og gjennom refleksjon gjøre intervju med seg selv, kan man langt på vei unngå såkalte skylapper. Parallelt med teori og førforståelse har det gjennom hele prosessen vært fokus på informasjon som kan føre til en dypere forståelse av dataene.

6.0 Gjennomføring og resultater

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for gjennomføringen av prosjektet. “Eventyret” om klassen som ikke forsvant er hovedtema, mens intervju, narrativer og observasjoner har utgangspunkt i “eventyret”. Eventyret har en dobbel betydning, både som fortelling og at det for disse elevene var et eventyr. En riktig og billedlig fremstilling av undersøkelsen, vil gjøre at gjennomføringen presenteres som en “eventyrform”. Lillian Larsen skriver i boken *Studenten*, som forsker i utdanning og yrke, om nettopp eventyrformen (Arntzen og Tolsby(Ed), 2010). Denne delen tar for seg selve gjennomføringen av datainnsamlingen, hvordan arbeidet har vært gjennomført, hvem som har vært deltakere og bakgrunn for valget.

Den praktiske gjennomføringen består av:

6.1 Eventyrformen

Denne formen kan oppfattes som en slags prolog. “Formen gir muligheter for å konstruere tekstuelle bilder som kan forankres i en kontekst utenfor dagens, men som samtidig tar opp dagens problematikk” (Arntzen og Tolsby(Ed), 2010:129). Denne eventyrformen blir min egen hermeneutiske innlevelse i forhold til hva elevene har fortalt meg. Jeg har tolket opplysningene og gjengitt de i narrativs form. Jeg støtter meg til Larsen (2010) som mener eventyrsjangeren er lett å kjenne igjen, og eventyr er noe man møter igjen i hele verden. Det har alltid en bærende problematikk og kan samtidig vise frem en motsetning (Arntzen og Tolsby (Ed), 2010). Under denne prosessen oppstod det et behov for å betrakte det som er tolket og kategoriene ble til virkelighet. Eventyr er slik jeg ser det fargerike og det er derfor valgt fire forskjellige farger på kategoriene.

Byggeprosessen: En stor del av undersøkelsen vil handle om et utviklingsprosjekt som er gjennomført ved en videregående skole i Norge, og vil være basert på metoden Observasjon, narrativer og intervju. Det hele presenteres som en eventyrfortelling. Observasjon, narrativer, intervju og analyse av dokumenter er valgt som metode fordi dette fremstod som naturlig for forskeren i forhold til problemstillingen. Dette prosjektet har som mål å forske på det som er definert som læringsglede, og om et to-lærer system kan påvirke nettopp dette.

Forskningsfeltet har jeg rett foran meg i hverdagen, både som fotballtrener og lærer.

Observasjon er en naturlig måte å samle inn data på, men vil etter mitt syn ikke være fullkomment uten å stille deltakerne spørsmål, all den tid forskeren kan ha en subjektiv oppfattelsesevne. Jeg valgte bort spørreundersøkelse fordi min erfaring med slike spørreundersøkelser ikke alltid er like pålitelige, derfor er det valgt intervju som en kvalitetssikrende del av undersøkelsen. Analyse av dokumenter har som hensikt å kvalitetssikre funn opp mot direktiver fra Utdanningsdirektoratet. Prosjektet ble gjennomført i det som kan beskrives som et fargerikt læringslandskap. Noe av undervisningen foregikk i klasserom, byggehall, på skolens uteområde og tilslutt på to byggeplasser. Klasseprosjektet ble gjennomført med to – lærere, og dette ble til en case for å vise hvordan et to – lærer system kan fungere. Byggekløssene i denne prosessen ble hovedkategoriene ansvar, evaluering, motivasjon og tiltak. Det er disse kategoriene forskningen tar utgangspunkt i.

Undersøkelsesprosessen: Hovedstrategi som er valgt er å undersøke på en skole jeg har tilgang til. Det er gjennomført observasjon og elevene har delt sine opplevelser underveis i prosessen. Det er gjennomført to forskjellige intervjuer, hvorav et er utført med to lærere og et er gjennomført med et individ som er objektiv i forhold til prosjektet, og som har klare meninger i forhold til problemstillingen. Dette er gjort med lydopptaker og er transkribert. Det er brukt observasjonsskjema under observasjon og samtaler (Vedlegg, 6). Gjennomføring av undersøkelsen foregikk på følgende måte. Klassen undersøkelsen ble gjort sammen med, gjennomførte sin daglige drift uavhengig av forskeren. Det ble ikke lagt noen føringer for undervisningen. Min forskerrolle var det ingen fokus på, og kan defineres som deltagende observasjon. Tema var ikke å forske på spesifikke enkeltpersoner, og heller ikke på om to-lærer systemet har en effekt. Undersøkelsen har som mål å forske på hvordan to-lærer systemet påvirker elevenes hverdag, og hvilke faktorer som var avgjørende. Intervjuene og samtaleene er analysert av meg, ved å bruke fargepenner for å danne kategorier. Det som berørte meg eller ble oppfattet som sentralt, ble avmerket med markeringspenn i forskjellige farger. Evalueringen får etter mitt syn god nok validitet ved å bruke denne formen.

Kategoriseringen og analysene er etter dette diskutert med kolleger. Resultatene er også diskutert med kolleger med hva, hvordan og spesielt hvorfor som tolkningsgrunnlag. Observasjonene er nedtegnet i stikkordsform, diskutert og kryssjekket opp mot intervjuene. Dette for å se det gjennom forskerbrillene og ikke bare gjennom egen forståelse. Forskningsmaterialet er hermeneutisk fortolket og satt inn i historiesammenheng. Historien er komponert på bakgrunn av de rådata som fremkom i undersøkelsen. Dette for å skape en frisk

og original måte å gå frem på. Det er derfor valgt å omsette rådata til prosaversjon. I eventyrfortellingen er det valgt å bruke kommentarbokser i fire forskjellige farger som samstemmer med kategoriene. All teori og alle figurer i rapporten er analysert, delt opp og kategorisert i de samme farger som kategoriene. Dette analyse-materiellet synliggjøres i boksene i den hensikt å koble teorier og førforståelse til den praktiske gjennomføringen.

Maslow's behovshierarki, den proksimale utviklingssonen og learn to do by knowing and to know by doing, er sentrale i denne delen som ser på sammenhengen mellom teori, førforståelse og gjennomføring. Disse begrepene beskriver i mine øyne at det legges til rette slik at elevene gjennom aktivitet oppdager selv. Det interessante her er at kategoriene beveger seg fritt innenfor disse begrepene. Den proksimale utviklingssonen har medvirkning som en tydelig ingrediens som naturlig tar med seg samhandling. Elevene hadde i undersøkelsen stor grad av medvirkning og samhandling. Den proksimale utviklingssonen (Kapittel, 3.3) beskriver at all utvikling og tenkning har utgangspunkt i en sosial aktivitet, og at man allerede fra fødselen må forstås som et kollektivt og sosialt vesen. Det vil være naturlig i denne sammenhengen å se det arbeidet som gjøres opp mot undervisningsmetode. Evaluering og vurdering har vært sentrale begreper gjennom hele prosjektet. Vygotsky var spesielt opptatt av høyere mentale prosesser som handler om evnen til problemløsning i samarbeid med andre. De vurderinger som gjøres i en evalueringsprosess vil nødvendigvis få konsekvenser, samtidig med at det responderes. Dewey (Kapittel, 3.8) var opptatt av medbestemmelse og elevdemokrati og at man gjennom prosjektarbeid skal lære gjennom egne erfaringer, gjennom fysisk deltakelse og i samarbeid med andre. Dette handler om relasjoner, samhandling og omsorg, og samles i kategori som får fellesbetegnelsen ansvar Eggen (kapittel, 3.5) beskriver disse begrepene på en god måte og hevder at med to – lærere har man ikke delt ansvar men dobbelt ansvar. Eggen beskriver lærernes ansvarsforhold, men elevene skal også ta ansvar for hverandre og i den sammenheng vil man måtte forholde seg til et stort antall relasjoner (Kapittel, 3). På bakgrunn av de nevnte teorier vil det være naturlig å vurdere undersøkelsen sammen med Maslow's behovshierarki (Kapittel, 3.1). Flytkomponenten vil kunne fungere som et barometer i forhold til hva som påvirker når elevene befinner seg inne eller ute av flytsonen (Kapittel, 3.2).

Undersøkelseskategoriene:

Gjennom dette arbeidet og de fire fargede kategoriboksene ønsker jeg å sette prosjektet på yttersiden av eventyret, for å synliggjøre de forskjellige forskningskategoriene. Hver kategori har tre underkategorier, som igjen har sine underkategorier. Disse er ikke tatt med fordi det vil bli for omfattende og synliggjøre alle.

| Tiltak: | Evaluerings: | Motivasjon: | Ansvar: |
|---|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Aktivitet• undervisningsmetode• medvirkning | <ul style="list-style-type: none">• Vurdering• Konsekvenser• respons | <ul style="list-style-type: none">• Mening• Relevans• Mestring | <ul style="list-style-type: none">• Relasjoner• Samhandling• Omsorg |

Figur 20: Kategorisering med fargekoder.

I denne undersøkelsen er det Maslow, Vygotsky, Wenger, Eggen, Illeris og Dewey sine teorier som ligger til grunn for selve forskningen, og danner grunnlaget for kategoriene. Disse teoriene er i mine øyne ikke å betrakte som enkeltstående teorier, men som solide veivisere med en klar praktisk retning. Disse teoriene setter ord på og dokumenter det man opplever i hverdagen, og skaper slik jeg ser det et stort engasjement i forhold til videreutvikling av det faglige landskapet generelt og læringslandskapet⁷ spesielt. Nel Noddings hevder at “all god oppdragelse og undervisning krever mye relasjonell tid og har som bærebjelke en konstruksjon av tette tillitsvekkende forhold” (Løvlie & Steinsholt, 2007:654) Dette sitatet bringer oss til de kategorier som er brukt i forskningsarbeidet.

Kategoriseringen tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene og fikk hver sin farge.

På hvilken måte har undervisningsmetode med to-lærere hatt en positiv innvirkning på elevenes læringsglede?

På hvilken måte bidrar to-lærer systemet til at deltakeren utvikler evalueringskompetanse?

På hvilken måte påvirker lærerne elevenes læringsglede?

På hvilken måte bidrar elevene til samhandling?

⁷ Læringslandskapet: Sted hvor det foregår organisert læring, og er ikke stedbundet.

Det ble laget en kategoriseringsguide med 4 hovedkategorier basert på “**TEMA**” ut fra dette ble det laget Underkategorier som ble til temakategori 1 “LÆRINGSGLEDE” og temakategori 2 “PÅVIRKNING” som leder til resultater.

Tiltak: -aktivitet, undervisningsmetode, medvirkning.

Evaluering: -vurdering, konsekvenser, respons.

Motivasjon: -mening, relevans, mestring.

Ansvar: -relasjoner, samhandling, behov.

Alle underspørsmål fikk samme farge som forskningsspørsmålene. Observasjoner, intervjuer og narrativer ble gjennomlest mange ganger og markert med farger i teksten.

Bakgrunn: Grounded Theory⁸ er etter mitt syn en god del- metode i observasjonsfasen, fordi det åpner for at man også kan møte forskningsfeltet på en upåvirket, naken og induktiv måte, selv om kategoriene er formet i førforståelsen. Dette beskriver at man i denne type forskning bør være fri for fordommer og førforståelse som mulig, i den hensikt at teoriene skal vokse frem undervis i prosessen og etter at man har samlet inntrykkene. Øynene skal fare fritt omkring mens man lytter til det som blir sagt samtidig som man legger merke til det som blir gjort (Aadland,2004). Jeg forholder meg til at forskning bør være fri, og ikke at den må være fri for førforståelse. Dette beskriver min kartleggingsmetode som inneholder disse ingrediensene fordi jeg legger merke til, reflekterer og tolker det jeg ser når mine øyne farer fordomsfritt omkring. Det er viktig at man ikke går inn i et slikt feltarbeid uten noe forkunnskap overhodet. Det er derfor viktig å klargjøre hva forkunnskapen består av gjennom åpenhet (Fangen & Sellerberg, 2011). Forståelse handler om åpenhet, og for å få til samarbeid må man forstå hverandre og være åpne. Hermeneutikken tar utgangspunkt i at den som ønsker å forstå, må stå i forbindelse med det saken omhandler (Gadamer, 2007). Min forståelse av denne beskrivelsen er at undersøkelsen presenteres som en Sann fortelling som er bygget opp rundt en praktisk undersøkelse som kobler sammen observasjoner og intervju og historiefortellinger på en analytisk måte og presenteres i en eventyrform. Dette for å synliggjøre grunnlaget for tolkningen av resultatene, slik at forskeren ser det hele både utenfra

⁸ Grounded Theory – grunnfestet teori, prosedyre for å konstruere teori som er grunnfestet i data (Fangen, 2004:23).

og innenfra, i den hensikt å få et åpent syn og ikke bare se det man ønsker å se. Eventyret om klassen som ikke forsvant har en dobbel betydning, fordi historien om klassen som ikke forsvant ble et eventyr. Klassen fikk ressurser til to-lærer system fordi det var en stor utfordring læringsmessig, basert på karakterer og opplysninger fra de tidligere skoleårene. Slutt karakterer og eksamenskarakterer endte på høyeste nivå, mens utgangspunktet var å få flest mulig av elevene igjennom. Tittelen på undersøkelsen er hentet fra en uttalelse fra elevene som beskrev skoleåret som et eventyr. Et annet begrep som ble nevnt var fenomenalt. Fenomen som begrep defineres og forklares gjennom fenomenologi (Kapittel, 5).

Analyse av data: Det innsamlede datamateriale inneholder mye stoff som skal analyseres for å gi svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Dataene som er samlet inn i dette prosjektet utgjør mange sider transkribert intervju, observasjonsnotater og narrativer. Dataene som er samlet inn og skrevet ned, må analyseres for å kunne brukes i prosjektet. Siktemålet med analysen er å øke forståelsen av det som er undersøkt. I analysen av kvalitative data er vi ute etter å finne likhetstrekk og forskjeller, og eventuelt mønstre og sammenhenger (Arntzen Tolsby, 2010). Det har vært ønskelig å finne ut hvordan deltakerne opplever læringsglede, og på hvilken måte lærerne påvirker dette. Det er viktig å se dette både med lærernes øyne og elevenes øyne. “Å analysere og tolke et datamateriale kan gjøres på mange måter, det sies i enkelte metodebøker at det dreier seg like mye om kunst som om ferdighet” (Arntzen & Tolsby, 2010:81) Mengden data som er samlet inn er ikke uoverkommelig mye. Informantene begrenser seg til 18 personer hvorav 15 er elever, 2 er lærere og 1 er pedagog og trener i lagidrett. Det er tidligere i rapporten redegjort for bakgrunnen for kvalitativ tilnærming. Antall informanter vil bidra til å styrke valget satt opp mot kvantitativ tilnærming. Dette setter store krav til forskeren i forhold til å analysere og tolke dataene på et ferdighetsnivå som kan beskrives som kunst. Eventyrfortellingen er ment som et kvalitativt grunnlag i så henseende. Etter mange intervjuer, observasjoner og narrativer hadde jeg en klar formening om hva som var hovedtrekkene i svarene deltakerne ga. For å få frem detaljer og nyanser var det nødvendig å gå dypere inn i materialet. Hensikten med dette prosjektet har vært å undersøke hvordan to-lærer systemet påvirker elevenes læringsglede. Opplever alle, noen, eller ingen at to-lærer systemet påvirker læringsgleden? Er det mulig å finne et mønster? For å nærme seg et svar må datamaterialet analyseres og rådata utelates. ”Analyse innebærer også at man må forenkles og derfor utelate rådata som ikke er relevant for problemstillingen. Risikoen er at man kan gå glipp av kompleksiteten og variasjonsrikdommen i materialet (Arntzen & Tolsby, 2010). Det er en utfordring å analysere kvalitative data. Materialet er variert og inneholder

mye tekst i form av opptak, notater, utskrifter og refleksjoner. Selv om antall deltakere har vært få i dette prosjektet, er antall skrevne og leste sider mange og metodestrukturen som er benyttet i prosjektet – triangulering- krever god oversikt. Det å ha god oversikt er krevende. Nærheten og kjennskapet til forskningsfeltet har vært avgjørende for å få til et pålitelig analysearbeid. Dette fører naturligvis til at man må være veldig bevisst på hva som blir sagt, gjort og observert i forhold til egne erfaringer og kunnskap. ”Forskeren kan bruke sin bakgrunn og forhåndforståelse av et felt som en styrke som letter arbeidet med å utvikle forståelsen av det som skjer i feltet. Andreassen, 1998 s. 46” i (Arntzen & Tolsby, 2010:85). Kjennskapet til forskningsfeltet var en fordel i analysearbeidet.

6.2 Eventyret om klassen som ikke forsvant.

Det var en gang en gruppe unge mennesker som kom til den videregående skolen for å gjøre seg lærde. De hadde alle forskjellig bakgrunn. Ledelsen ved skolen var naturligvis bekymret for at denne sammensetningen ville medføre at elevene ikke ville trives, eller at de ville miste lysten til å lære. Om så var tilfelle kunne det føre til at noen eller kanskje mange og i verste fall alle ville komme til å slutte på skolen. Dette medførte at ledelsen ved den videregående skolen bestemte at de skulle sette sammen 15 elever fra denne gruppen til en klasse.

Ledelsen ved skolen var usikker på hvordan dette ville gå, og bestemte seg for at det måtte gjøres tiltak. Etter mange og lange utredninger ble det besluttet at det skulle benyttes to-lærere i undervisningen. Dette hadde skolen gjort noen forsøk på i enkelttimer tidligere, og det var svært vellykket. For første gang skulle dette gjøres permanent og man var svært spente på hvordan dette ville fungere og hvilke tiltak som var avgjørende.

Ledelsen plukket ut to-lærere som de mente kunne være godt egnet til denne oppgaven. Samtidig ville ledelsen ved den videregående skolen gjøre en undersøkelse på dette forsøket slik at de kunne dokumentere hendelsene. Det var slettes ikke sikkert det ville fungere, men det kunne også hende at det ville fungere utmerket.

Skolen ga sitt tilsagn til at en av studentene ved en Høgskole i Norge skulle få lov til å forske på gjennomføringen av dette prosjektet. Studenten syntes dette var svært spennende og meget ansvarsfullt. Hvordan skulle dette gjøres tenkte studenten, og rådførte seg med både den ene og den andre.

Etter en stund fant studenten ut at det beste ville være å studere klassen i undervisningen. Dette ville medføre at studenten måtte følge klassen hele tiden. Dette bød på vanskeligheter siden studenten ikke var lærer for denne klassen, men en som kom utenifra. Tidsbruken ville være et problem.

Studenten besluttet at det måtte gjøres observasjoner av undervisningen i bolker for å kartlegge utfallet av undervisningen. Ville dette være godt nok til å dokumentere undersøkelsen? Nei svarte studenten på sitt eget spørsmål og bestemte seg for å gjøre noen forhåndsundersøkelser kombinert med intervjuer. Det viktigste forskningsintervjuet mente studenten burde gjøres i etterkant av prosjektet. Studenten fant ut at det underveis kunne være lurt å intervju en person med stor kunnskap om læring som ikke hadde noe kjennskap til denne spesifikke skolen og prosjektet som skulle gjennomføres. Så ble gjort og dette intervjuet ble sammenliknet med samtalen som ble gjennomført med klassens lærere i oppstarten av prosjektet. Hensikten med denne metoden var å lage noen begreps-grupper som ble kalt kategorier. Dette gjorde studenten for å vite hva bør man se etter når en skal observere. Studenten var svært ivrig selv og hadde klare tanker om hvordan dette ville gå. Disse tankene var basert på studenten sine generelle erfaringer og observasjoner gjennom et langt liv med læring, og ble enig med seg selv om at dette kunne kalles en forforståelse. Studenten ble også enig med seg selv om at dette skulle ikke stå i veien for undersøkelsen. Studenten hadde nå påtatt seg en rolle som forsker, og måtte derfor se dette gjennom noe som ble kalt for forskerbriller. Ikke bare kunne forskeren se prosjektet gjennom forskerbriller, men han måtte bruke forskerblikket også. Studenten som nå hadde rollen som forsker var fast bestemt på at det som observeres og oppdages må diskuteres med andre og resultatet av disse samtalene må sjekkes med de opplysninger som fremkommer av intervjuene.

Da prosjektet var avsluttet kunne den videregående skolen fastslå at ingen elever var sluttet og ingen elever hadde strøket etter to år med denne undervisningsformen. Elevene hadde ikke bare bestått men de hadde til gjengjeld svært gode karakterer både som standpunkt-karakter og eksamens-karakter. Elevene var naturligvis meget glade og stolte. Den videregående skolen kunne også stolt fastslå at dette var et vellykket prosjekt. Men en viktig ting gjenstod å få svar på. Hva var det som gjorde at dette prosjektet ble vellykket? Forskeren hadde observert undervisningen i bolker, men ønsket ikke å si noe om dette enda, han ville høre den spennende historien om klassen som ikke forsvant.

Forskeren ønsker ikke å navngi personer eller skole hvor prosjektet ble gjennomført, da det ikke har noen betydning for de resultater som fremkommer. Forskeren ser det som naturlig å ta hensyn til deltakernes rett til anonymitet. Av praktiske grunner omtales derfor lærerne som lærer, og elever som elever. Forskeren satte seg ned sammen med de to lærerne som hadde ansvaret for undervisningen for å få deres versjon av prosjektet. Dette ble gjort som en kombinasjon av intervju og åpen samtale og forløp slik.

Evaluering:

Observasjon i startfasen: Elevene ble kartlagt og planer og strategi ble utarbeidet med utgangspunkt i helhetsmodellen. Elevene hadde forskjellig bakgrunn. En del hadde papirer på at de hadde vært litt utenfor på ungdomskolen osv, eller at de ikke hadde foreldre som fulgte dem opp noe særlig og hadde det vanskelig hjemme, noen var flinke og motiverte fra starten av.

Tiltak:

Godfot teorien? det står i boka Godfoten at bare godfot- teorien settes inn tidlig nok så er det håp for alle. Alle har en godfot.

Eggen har påpekt ovenfor departementet, at spesial pedagogikk skulle vært pedagogikk. Eggen mener med spesialpedagogikk at differensiering er avgjørende, og understreker at alle har en godfot, det tar bare litt tid å oppdage det. Eggen mener at bakgrunn ikke er avgjørende for å lære. Det viktigste er hvordan det legges til rette for læring.

Den spennende klassen som var satt sammen av forskjellige grunner var meget skeptiske til hva som ventet dem de to neste årene. Diskusjonen gikk lenge og vel blant mange på at dette kom til å bli en nitrist periode fordi skole jo bare var noe kjedelig tull. En av elevene kunne sågar påpeke at dette nok stemte for han hadde gått på skole lenge og der var det bare idiotlærere, det var nok bare å stå sette seg ved å være negativ slik at han som selvstendig elev kunne få det som han ville. Alle elevene i klassen som skulle på videregående skole for å gjøre seg lærde var nok ikke helt enig, for det skulle jo jobbes praktisk, så det kunne jo hende det var håp i det fjerne.

Hva med de to-lærerne som var satt til oppgaven med å tilføre elevene både fagkunnskap og kompetanse? Nåja tenkte de to. Det må da finnes muligheter. Den ene læreren tenkte lenge og vel og lurte på om det ikke kunne være lurt å starte med å spørre elevene hva de tenker om tiden de skal tilbringe sammen. Det var jo greit med alle papirer og dokumentasjon som forelå fra tidligere erfaringer og utredninger, men elevene var jo blitt både større, eldre og klokere. Det forelå ikke noe som sa hva elevene selv hadde gjort seg av erfaringer. Begge lærerne tenkte at er det mye som ikke er sagt og meget som ikke er gjort. De to-lærerne som hadde en solid erfaring som håndverkere, lærere og ungdomsarbeidere ble enige om at her må vi sette hver enkelt elev i fokus innenfor noen rammer som vi blir enige om i fellesskap. Den ene læreren tenkte at vi må jo ta hensyn til hva de har opplevd tidligere og behandle de forskjellig. Den andre læreren var ikke helt enig i dette og mente at det kunne begrense elevenes evne til å utfolde seg, og lærerne ville jo ikke være forutinntatte. De mente at, jo hensynet til elevene måtte telle mest, så de besluttet at de skulle behandle alle likt, utfra forståelsen om at alle elevene nok hadde behov for anerkjennelse. Lærerne mente selv at de ikke kunne sette seg inn i alle diagnoser og problemer, da dette sannsynligvis ville føre til at de som lærere ville gjøre en dårligere jobb som følge av at problemene ville stå i veien for mulighetene. Alle er vel gode til noe mente de. Gjort er gjort og spist er spist, det er ikke mye vi får gjort med fortiden så vi må fokusere på mulighetene tenkte de to lærerne. Men ok noe er det greit å ta med seg når eleven skal hjelpes.

Elever og lærere satte seg ned sammen og ble enige om noen rammer og kjøreregler som skulle være grunnleggende for det de nå sammen skulle få til i tiden som lå foran dem.

Tiltak:

Lærerne startet opp med mer grunnleggende øvelser, enn de ellers pleide å gjøre. Dette gjorde de helt bevisst for å se tidlig hva hver enkelt elev var god for i starten. De hadde fokus på hva elevene lykkes med og var mindre interessert i hva de mislyktes med.

Lærerne mente selv at to lærere får observert mer enn en.

Elevene ble ikke satt til å gjøre de samme oppgavene, men forskjellig type øvelser. Noen jobbet ute i terrenget mens noen jobbet inne i hallen. De som var mest usikre fikk mest oppmerksomhet fra lærerne. Den ene læreren gikk litt rundt hos alle mens den andre jobbet mer spesifikt med enkelt elever eller en mindre gruppe.

Ansvar:

Eggen mener også at to-lærere er i stand til både å differensiere, observere og evaluere læringen. Eggen er også veldig tydelig på at to-lærere ikke har delt ansvar men dobbelt ansvar.

Dagene gikk, elever og lærere hadde funnet tonen på en slik måte at elevene møtte til undervisning med en innstilling som hadde beveget seg fra fiendtlig eller kanskje skeptisk til litt mer nysgjerrig. Lærerne var svært fornøyde med at de allerede på et tidlig tidspunkt kunne oppleve fremgang hos elevene.

Forskeren som skulle observere dette begynte å bli nysgjerrig på hva som var i ferd med å skje. Var det små tegn til lystigere elever mon tro? De var veldig fornøyd da de arbeidet fysisk. Kunne det være de første tegn til arbeidsglede man var vitne til? Man kunne helt i starten se at det var noen elever som var litt usikre, men dette var jammen i ferd med å snu. Dette syntes forskeren var meget interessant.

Elevene hadde nå blitt litt mer trygge på det de drev med. Arbeidsoppgavene de skulle utføre var jo ikke verre enn at de fikk det til. Elevene begynte jammen å bli tryggere på det skumle verktøyet også. Ja for noe av dette bråket og duret fryktelig. Alle hadde fått en god opplæring på verktøyet da de gjennomførte noe som ble kalt for HMS. Det var litt spesielt med HMS fordi det var mange ting som var litt skummelt og det var mange regler å forholde seg til. Elevene forstod nok dette når det ble forklart og demonstrert, men det kunne virke som om ikke alle forstod helt sammenhengen. Jaja tenkte en av elevene. Dette er som å være på fotballtreningen. Vi gjør jo mange forskjellige øvelser som jeg ikke helt skjønner hvorfor vi gjør der og da, men når det har gått en stund og vi har gjort det mange ganger så tenker jeg at dette skal jeg prøve på når vi skal spille kamp. Kanskje det vi ser og gjør på HMS er noe som må til for at vi skal kunne bygge et hus.

Elevene begynte å få selvtillit ettersom de fikk til det de arbeidet med. Ikke alt ble like fint, men den ene læreren sa at de skulle prøve igjen å se om det ble bedre da. Det var ikke så lett fordi det å sage rett var slett ikke så enkelt som det så ut som. Kanskje læreren kunne hjelpe? Joda læreren var svært imøtekommende og ga et tips om at man skulle støtte opp sagen med den ene tommelen å ikke presse så hardt på sagen da ville det være lettere å følge den streken som var laget. Men i all verden tenkte en av elevene. Han der var da svært så hjelpsom, hyggelig var han også. Slik holdt de på noen av elevene, med små enkle oppgaver med den

ene læreren som var både hyggelig og hjelpsom. Stemmer ikke helt med det som ble sagt om idiot-lærere. Glad og fornøyd fortsatte han og de andre som holdt på med sagingen samtidig som de ble nysgjerrige på hva den andre læreren drev med.

Noen av de andre elevene drev med noe helt annet sammen med den andre læreren. Det så litt spennende ut kan du tro men det der er nok ikke noe for meg tenkte en av elevene som holdt på med å lære å sage rett, men det skulle vært gøy å få være med en gang tenkte han. Hvis jeg lærer meg å skjære rett kanskje jeg kan få være med på noe som er større. Rart det med to-lærere tenkte eleven og snakket litt med en av de andre elevene og de var enige om at når det var to-lærere tilstede så var stemningen annerledes. Alle var litt mer opptatt av det de drev med liksom og ikke så opptatt av å skravle med de andre.

Likevel kunne man en dag observere at lærerne fikk seg en overraskelse. En av elevene kommer bort til en av lærerne og forteller at i dag har jeg en dårlig dag, kan jeg rydde i containeren? Læreren svarer at det kan du gjøre og eleven ryddet alt ut av containeren. Eleven kostet, ryddet, systematiserte og satte alt fint tilbake igjen og etter en god stund kom eleven en tur ut igjen. Han hadde gjort et flott stykke arbeid og var nå ferdig. Hva skulle han ta seg til nå da mon tro. Uten at noen helt kunne oppfatte hva som plutselig var i gjerde var det en slåsskamp i gang ute på asfalten utenfor containeren. Snørr og tårer rant slåsskampen var ikke av det alvorlige slaget, men det var en slags frustrasjon å spore. Hva kunne nå dette skyldes? Lærerne kom til containeren hvor den noe spesielle hendelsen hadde funnet sted. Containeren var strøkt ryddet og eleven burde vært fornøyd. Dette var en aktivitet han likte og selv hadde valgt hva var årsaken til slåsskampen? Lærerne tok med seg eleven bort til en krok for å finne årsaken til denne spesielle hendelsen. Eleven roet seg og så ikke ut til å ha det bra. Den andre læreren tok seg av de andre elevene og holdt læringsaktivitetene i gang. Elevene var ikke så opptatt av hendelsen lenger, de hadde jo arbeid å gjøre.

Læreren som tok med seg eleven som hadde ryddet så fint i containeren fant ut gjennom denne korte samtalen at det stemte jo det eleven sa om at han hadde en dårlig dag. Konklusjonen ble at eleven skulle jo hatt mer å rydde eller mer av oppgavene han mestret og trivdes med. Eleven var ikke i det kreative hjørnet denne dagen men han ønsket å jobbe. På en arbeidsplass som dette er det alltid noe å rydde. Som tenkt så gjort eleven fikk ryddearbeid og var komfortabel med det, og sannelig var ikke alle i gang med sitt igjen, både lærere og elever.

Ble det observert arbeidsglede eller livsglede hos elevene? Ga elevene for eksempel inntrykk av at nå skal jeg virkelig lære, eller ga de inntrykk av at det er tungt å komme i gang?

Det var lett å se at lærerne hadde blitt enige på forhånd om at de måtte opptre på en forbilledlig måte slik at elevene ikke fikk rom for å sette lærernes metoder opp mot hverandre. Begge lærerne viste stor vilje til å hjelpe elevene. De var aldri stresset eller sinte, og elevene hadde tydelig respekt for lærerne. De elevene som var usikre i starten var nå blitt tryggere på omgivelsene. Lærerne hadde helt bevisst ikke fokusert så mye på disse elevene i plenum, noe de mente ville skape redsel og prestasjonsangst. Det var viktig for lærerne å snu redsel og usikkerhet til trygghet og trivsel. Lærerne jobbet seg stadig tettere inn på elevene på en skånsom måte ved å gi de litt usikre elevene oppgaver som de mestret, og var flinke til å rose underveis. Gode relasjoner var skapt. Lærerne var veldig konstruktive med tilbakemeldinger. De gjennomførte tidlig i prosessen individuelle samtaler for å skape trygghet og vise at elevene ble sett. Formelle elevsamtaler ble også gjennomført hyppig, slik at elevene ble bevisst på å ta ansvar og gi av seg selv, ikke bare ta imot. Rettigheter og plikter gikk hånd i hånd.

Evaluering:

En observasjon som ble gjort i forbindelse med elevsamtalene, var at med to lærere tilstede var stemningen også her annerledes. Forskjellen på en og to lærere tilstede var merkbar. Elevene ga inntrykk av å være komfortable, og bidro mye i samtalene. Begge lærerne bekrefter dette. Det ble fastslått at kartlegging er viktig, og spesielt i dette prosjektet.

Evaluering:

Lærerne gjennomførte samtaler underveis. Lærerne mente det var en stor fordel å være to. De mener også at samtalene kunne vært gjennomført om de var alene, men det var helt klart en fordel at de var to personer.

Undervisnings-metoden som lærerne hadde lagt opp til begynte å gi fruktbare resultater. Elevene så ut til å trives de hadde begynt å danne et fellesskap som ga klare inntrykk av at det begynte å bli viktig å ta vare på hverandre. Likevel kunne det fra tid til annen være situasjoner som ikke var av en slik art som skulle tilsi at det var full harmoni i fellesskapet. De to – lærerne

var dog meget observante i sin egenskap av å være 4 øyne med dobbelt ansvar, og så fort det var noen adferds-situasjoner som ikke var av den ønskede og planlagte sorten var de flinke til å ta en av elevene med seg og prate med vedkommende. Den andre – læreren fortsatte da undervisningen med resten av elevene.

Evaluering:

Samtalen med enkelt eleven hadde en tydelig positiv karakter, og var ment som retningsgivende for å få eleven til å finne løsningen selv. Samtalen hadde en klar kognitiv vinkling, noe som så ut til å overraske eleven. Eleven var nok vant til å bli irettesatt, og ikke bli satt til å løse problemet selv. Man kunne se fordelene av to-lærere ved at de kunne løse problemet umiddelbart før det egentlig ble et problem. Denne type samtale kunne vare opptil 30 minutter.

En dag hvor en av elevene var litt urolig og ikke bidro positivt i gruppa, kunne man ane at noe var på gang. Hva kunne det være? Var aktiviteten uinteressant eller var det læreren som var problemet? Igjen var de meget oppmerksomme lærerne på pletten og tok tak i situasjonen før den utartet seg. Spenningen steg blant elevene da den ene læreren kom til situasjonen med meget bestemte skritt og sa med tydelig men ikke aggressiv stemme: Du får bli med meg en liten tur på kontoret. Stemningen i resten av gruppa ble ikke mindre spent av den grunn, men de respekterte tydeligvis måten det ble gjort på.

Vel den andre-læreren påpekte at slike hendelser kunne ikke påvirke resten av klassen, de hadde jo arbeid å gjøre. Som sagt så gjort arbeidet var i gang og fokuset til elevene var rettet mot arbeidet. Det var tydelig at for de fleste var opptrinnet allerede glemt, men et par stykker kunne man observere nok var litt bekymret for kameraten sin. Hva var nå dette? Han hadde det jo så bra på skolen. Her var det ugler i mosen. Situasjonen var ikke helt under kontroll skal jeg hjelpe kameraten min og støtte han tenkte eleven. En av de som var bekymret for kameraten sin tenkte inne i hodet sitt mens han arbeidet at før pleide vi å hisse opp stemningen slik at undervisningen ble stoppet og vi fikk en liten fri time mens læreren tok seg en tur på kontoret for å si ifra om bråket. Eleven var ikke helt komfortabel fortsatt. Det var jo en lærer tilstede, som holdt undervisningen i gang og han var flink til å rettlede også. Nei tenkte eleven. Jeg får konsentrere meg om arbeidet mitt så ordner nok den andre læreren opp.

Lærerne som tydeligvis hadde et trent øye for slike situasjoner hadde nok sett at dett måtte var noe av personlig karakter. Lærerne behøvde visst ikke å snakke sammen de vekslet blikk og nikk, merkelig form for kommunikasjon. He he tenkte en av elevene, det blir i alle fall ikke noe bråk når de ikke roper eller snakker høyt med hverandre. Men jammen må de kjenne hverandre godt når de kan kommunisere på den måten.

Hei og hoppsan, læreren var ikke så dum han gitt. Eleven hadde et personlig problem. Han hadde nemlig kjærlighets sorg. Auda tenkte læreren den var lei. Stakkars gutt ikke lett å snakke om det uten å bli sur.

Problemet kan nok fra utsiden se ut til å ikke være så alvorlig, men det var et problem og problemer må løses mente læreren. Godt at ikke undervisningen har stoppet opp tenkte han så kan jeg ha fullt fokus på denne situasjonen. Lærer og elev snakket sammen vel og lenge og læreren hadde jo vært borti litt av vært gjennom årene. Små tuer kan velte store lass sa han til seg selv. En fortrolig samtale litt naturlig omsorg og aksept for elevens problem brukte å hjelpe. Det hadde vært tilfeller tidligere hvor det var noen som stod en nær som var forulykket eller var gått bort. Det kunne være omsorgsproblemer hjemme som var årsaken eller det kunne være så enkelt som at man var satt ut av fotball-laget. Læreren ønsket ikke å gradere problemene. På skolen skulle elevene ha det bra, være trygge og bli tatt på alvor. De var her for å lære, det var det som var hensikten og da skal elevene være glade å trygge.

Det pussige var at når noen elever ble tatt inn på kontoret før i tiden kom de som regel sure ut og alle hadde spørsmål om hva som var skjedd. Så skjedde ikke denne gangen for eleven så faktisk lettet ut og læreren var i alle fall ikke sur. Nei har du sett tenkte elevene med et smil og ingen lurte på hva problemet egentlig hadde vært. En klar plystrende glad lyd kunne høres i arbeidshallen. Elevene så opp. Det var læreren som hadde vært til stede hele tiden som ga beskjed om at det var pause. Alt nå lød det unisont. Tiden var jo inne for en matbit, tiden hadde jammen gått fort i dag.

Motivasjon:

Det å bli sett er viktig. Elevene ga gode tilbakemeldinger på dette med å bli tatt på alvor, og mente det var avgjørende for miljø og læringssituasjonen.

Lærerne var flinke til å lese elevenes kroppsspråk. Artig å se lærernes kommunikasjonsform de var veldig samstemte

Det observeres at elevene leser lærernes kroppsspråk noe elevene selv også bekrefter er avgjørende for adferden.

Ansvar:

På dette stadiet i undersøkelsen befinner vi oss i skjæringspunktet mellom de to begrepene læringsglede og to-lærer system. Deltakerne beskriver at undersøkelsen avdekker viktigheten av god kjemi mellom lærerne. Deltakerne beskriver også at det ikke er gunstig med to-lærere fra hvert sitt ståsted, som kommer inn i den hensikt å “bare” gjøre en innsats, fordi man trenger ikke noe system hvor den “andre” lærerens oppgave er å passe på.

Deltakerne forteller at det ikke er nødvendig med en “vaktbikkje”, men en pedagog.

Sett med forskerens øyne gir denne del av undersøkelsen en klar indikasjon på at det handler om å se hele mennesket, se det innenifra.

Ansvar:

Observasjonen overføres i spørsmålsform til de to-lærerne. Hvordan opplever dere elevenes tanker?

Svar: De trenger en plattform som er bygget rundt begrepene trygghet og anerkjennelse. Det er også sett med våre øyne særdeles viktig at lærerne tenker og snakker samme språk, og har samme grunnleggende pedagogiske filosofi.

Motivasjon:

Med bakgrunn i begrepene lærer og kjemi, blir forsker og lærerne enige om at en fellesbetegnelse for disse to begrepene skal defineres med “ Lærerkjemi ”

Er lærerkjemi slik vi har beskrevet det viktig eller avgjørende for at en slik konstellasjon skal lykkes?

A og B: Den avgjørende faktor for at vi fikk så gode resultater i dette prosjektet var lærerkjemi

Når dere sier resultater, hva mener dere da, er det sluttkarakteren, eller er det opplevelsen gjennom året?

A: Resultatet slik jeg følte det, var at veldig mange går ut skoleporten med mye større selvtillit. De mestrer, de er blitt tryggere. Underveis kunne man tydelig se resultatene.

Tiden gikk elevene var blitt komfortable med skoledagens innhold. De to lærerne syntes også at elevene fungerte godt i det daglige arbeidet, men det var ikke meningen at det bare skulle fungere fra dag til dag. Neida det elevene utførte fra dag til dag skulle ha en mening. Det var et mål om at det som ble gjennomført skulle huskes, læres og utvikles. Ferden mot livslang læring var begynt. De to gode lærerne satte seg ned sammen og diskuterte den videre ferden. Ja de var fornøyd med utviklingen men de var ikke i mål. Det var de nå enige om. Den ene læreren tenkte høyt. Hvordan fungerer egentlig den sosiale dimensjonen i klassen. Den andre svarte ved også å tenke høyt at elevene er ikke fiendtlig innstilt lenger. Hverken til

Hverandre, lærere eller skolen generelt. Dette var vel og bra. Kanskje tiden er inne for å utfordre elevene mer på den sosiale biten?

Lærerne var enige om at det var en god ide, og som sagt så gjort.

For å ivareta den sosiale dimensjonen, ble klassens time benyttet som et forum hvor elevene kunne diskutere fritt, og sågar skrive på tavla om det var noe de var misfornøyd med. Denne åpne prosessen førte til at mye som ikke var synlig fra yttersiden plutselig ble synliggjort. Det viste seg at det var mange saker som kunne beskrives som betente.

Lærerne ble hentet inn på dette møtet, og man kunne tydelig se at flere av elevene ble lei seg eller flau. Mye av det som var kommet opp og ble synliggjort ved å notere på tavla stemte ikke med virkeligheten. Lærerne ble sendt ut, og når de kom inn igjen, hadde elevene hatt et nytt møte med større grad av selvjustis. Resultatet av denne kognitive prosessen var at elevene tok seg i, eller tok hverandre inn igjen. For lærerne var dette veldig tilfredsstillende. Et av temaene som ble heftig debattert var at lærerne gjennom å stille krav ble oppfattet som altfor strenge. Elevene var i et demokratisk felleskap kommet frem til, at slik måtte det være. De skulle ha det slik det var. Krav og plikter hånd i hånd.

Mestring:

I denne perioden ser man tydelig at lærerne har satt i gang en ferdighetsprosess som sett i perspektiv av flytsonemodellen handler mest om mestring. utfordringene er på dette tidspunkt langt nede på en skala, mens ferdighetene er på et noe høyere nivå. Dette fører til mestring, noe som skaper glede og vilje til å lære mer. Forskeren ser at begrepet læringsglede er under utvikling. Lærerne ser at man må bevege seg opp på skalaen hva utfordringer angår. Det de på dette tidspunkt var opptatt av var å utfordre den sosiale dimensjonen, altså samhandlingsferdigheten. Lærerne var fornøyd med hvordan klassens time utviklet seg relasjonelt. Dette minner mye om Lean modellens måte å involvere medarbeiderne på i den delen av samhandlingsprosessen som handler om å ta ansvar sammen, både ved å evaluere og være kreativt løsningsorientert.

Lærernes konklusjon var følgende” Da tenker jeg at da har vi fått til noe underveis”.

Fra skolestart i August og frem til jul kunne lærerne fornøyd se at elevene hadde endret sin adferd. Elevene hadde beveget seg fra en tilstand hvor de var veldig negativt innstilt til skole, til et nivå hvor de nå var i stand til å ta egne avgjørelser i forhold til å sette retningslinjer selv.

Lærerne kunne stolt oppleve at elevene definitivt hadde flyttet fokuset fra et negativt syn på skole til å fokusere på læringen. Lærerne innså samtidig at det selvsagt ikke var slik hele tiden, det ville nok være ønsketenkning fastslo de, men ganske mye av tiden var elevene fokusert på læringen.

De to-lærerne hadde funnet en god løsning på hvordan fokus på læringen skulle opprettholdes, hvordan de skulle holde elevene i flytsonen. Flytsonen var en spennende modell som både lærere og elever likte å forholde seg til. Elevene syntes selv det var veldig riktig det denne modellen viste, nemlig det at utfordringer og ferdigheter gikk hånd i hånd. Lærerne syntes også at flytsonemodellen var enkel å bruke når de skulle billedgjøre for elevene hvordan utviklingen så ut.

Undervisningen forgikk ikke bare ute i hallen eller på byggeplassen. Elevene måtte jo ha litt teori også. Teori var et skummelt ord. Kjedelig, tenkte mange av elevene. Inn i klasserommet nei dette lovet ikke godt. Heisan hva var det lærerne hadde med seg? Nåja ikke altfor spennende men det var tegnebrett med linjal og gradskiver. Greit det tenkte elevene, men hva gjør de bøkene her? Det skulle vise seg at bøkene inneholdt informasjon bla.om hvordan bygg og anleggsbransjen fungerte. Bransjelære kalte lærerne det. Spennende det bare det ikke ble for mye av det. Men så var det disse tegnebrettene da. Hva var hensikten med de? Elevene tenkte at vi skal jo bygge, andre for stå for tegningen. Heter ikke det arkitekt da? Joda lærerne kunne bekrefte at arkitekt det var en som tegnet hus. Lærerne hadde en gang tidligere snakket om helhet, relevans og meningsfull læring. Ikke forstod elevene det helt den gangen, men nå forstod de at det er mer som må læres enn bare å slå inn spiker og å sage rett. Læreren forklarte tydelig at man må alltid prøve å forstå hvorfor man gjør forskjellige ting. Den andre læreren la til at det er viktig å forstå hva skal man tilvirke, hvordan skal det tilvirkes, og hvorfor skal det tilvirkes. Det ga jo litt mer mening tenkte elevene. Spennende tenkte noen av de elevene som virket veldig interessert. Når interessante involverende temaer som dette kommer opp er diskusjonen i gang. Det begynner som alltid litt spørrende, så litt forklarende og jammen meg så prater eleven fag i munnen på hverandre. Det er klar at slike diskusjoner også kan ta litt av og gå fra saklighet til utagerende påståelighet.

Lærerne tenker på to måter. Det er bra at elevene tør og vil diskutere. Det er bra at de involverer seg, men det er ikke bra at de ikke slipper til hverandre. Ganske riktig det at elevene ikke slipper til hverandre fører til at man nå har forlatt det faglige feltet og beveget seg over i det noe farefulle feltet som heter krangling. Ikke bra tenker de to-lærerne. Her må noe gjøres, men hva. Det enkleste er ofte det beste ble de to-lærerne enige om og forholdt seg til det eleven selv hadde bestemt, og som lærerne hadde erfart på den tiden de hadde vært sammen. Undervisningen kuttet i 5 til 10 minutter slik at alle kan få litt frisk luft og litt avstand til situasjonen. Lærerne hadde erfart at det å få litt avstand til ting ofte førte til at elevene reflekterte over det de hadde opplevd og sågar kunne bidra på en saklig måte i diskusjonens neste fase. Elevene trenkte klare grenser, det hadde lærerne forstått for lenge siden. Resultatet av denne fremgangsmåten ble som å starte litt på nytt igjen. Roligere til sinns var de, men med litt mer kunnskap i bagasjen. Joda lærerne var flinke til å trykke på de rette knappene og løfte undervisningen og læringen til nye nivåer. Ikke til noe mesternivå, men definitivt til et høyere nivå.

Motivasjon:

Man kunne observere at denne klassen ikke var i stand til å fokusere på arbeidsoppgavene om undervisningen startet med “koseprat” i forkant. Lærerne måtte skille klart og tydelig på hvor fokuset skulle være. De måtte gå rett på det faglige, og ta kosepraten i en annen sammenheng. Lærerne gikk rett på faget og kunne lett holde “trykket” i 40 minutter. Men da ble det veldig tydelig at uroen begynte å boble, og en pause var nødvendig. 5 – 10 minutter var nok. Det kunne observeres helt tydelig at elevene ikke var i stand til å fokusere godt nok om det var slakk på tråden. Lærerne var flinke til å utfylle hverandre på dette området. En Holdt undervisningen i gang mens den andre justerte litt og der og passet på at ingen mistet den røde tråden.

Skoledagene gikk. Elevene hadde tydeligvis funnet ut av den enkle lille faktoren som gikk ut på å dekke de grunnleggende behovene. En av elevene kunne huske at lærerne hadde sagt at det er alltid viktig med en god start. Elevene hadde ikke tenkt så mye på det i begynnelsen, men de hadde erfart at det var greit å komme seg opp i tide og jammen meg var det ikke så dumt med frokost heller. Mange hadde jo for vane tidligere å komme litt sent, gå innom kantina og ta med noe derfra og med det kaste bort et par timer av undervisningen. Vel rent fysisk var man jo til stede men fokuset var ikke på undervisningen.

Ansvar:

Ansvar for egne handlinger er i ferd med å feste seg og de grunnleggende behov i Maslows behovshierarki dekkes. Ansvaret er her relatert til mening og relevans.

Pussig dette tenkte noen av elevene. Hvis man ikke er tilstede får man fravær og unngår på en måte å få kjeft der å da. Er man på skolen å ikke følger med får man ikke fravær, men man blir stadig minnet på at man ikke følger med. Hva er verst tenkte eleven. Ikke godt å si men man får uansett dårlige karakterer. Akk ja tenkte eleven og slo seg lett på brystet. Dette var slik det var før ting hadde forandret seg. Hva var forandret tenkte eleven og diskuterte litt med en av de andre elevene. Nå, de kunne være enige om at når de jobbet praktisk så gikk tiden veldig fort og det var interessant. Lærerne var veldig flinke til å hjelpe underveis. Ja sa den ene av elevene det er veldig greit å kunne spørre læreren hva man bør gjøre når det butter litt. De var enige om det. Da sier den ene av elevene at jammen har jeg bommet mye på spikeren og fått veldig vondt i armen. Ja jeg og sa den andre eleven og de lo godt sammen. Husker du det knepet vi lærte med og ikke slå så hardt men bruke håndleddet å slå med. Ja det var veldig stor forskjell. De lo godt da den ene sa det ble som kinderegget det, tre ting på en gang. Treffe spikeren, ikke vondt i armen, og skryt fra læreren ho ho ho.

Ikke vet jeg hva som var årsaken til at elevene møtte med en positiv innstilling til teoritimene. Tidligere hadde man observert at teorien ble valgt bort men nå møtte de opp. Det var mulig å se på elevene at de hadde fått en interesse for faget, for i de andre fagene var de ikke like ivrige, men de møtte opp. Det hadde nok utviklet seg en kultur i klassen nå om at man ville ikke ha varsler eller nedsatt i orden. Læreren hadde også fortalt at man fikk ikke lærlingplass hvis man hadde mye fravær. Merkelig tenkte en av elevene jammen er det bra å gå på skole.

Vi er veldig gode venner i klassen og vi hjelper hverandre. Før var det om å gjøre å erte noen hvis de sa noe galt eller gjorde en feil, det er ikke slik lenger.

Ansvar:

Observasjon: Det observeres her at man beveger seg på varm side i det Spurkeland (2012) beskriver som varm og kald humor (Kapittel, 1.2).

Eggen mener: Det er viktig å gå på banen for å gjøre sitt beste, men det er enda viktigere å gå på banen for å gjøre de andre gode. Man får ikke dobbelt igjen men 10 ganger igjen (Intervju)

Denne studenten som nå kalte seg forsker var blitt litt nysgjerrig på det som nå var i ferd med å skje. Elevene lurte nok litt på denne underlige karen som var med klassen ganske ofte, hyggelig kar som ga noen råd av og til. Hva var det egentlig han ville? Han pratet mye med lærerne og hadde sagt noe om at han drev med en undersøkelse. Han var jo ikke i veien og ofte glemte vi at han var der så det var ikke noe problem.

En dag dukket jammen denne underlige karen som en av elevene nå hadde døpt for “han derre professoren” opp i matte timen.

I mattetimen var det en lærer. Det var ikke noe uro i klassen, men hva skjedde i forhold til det de drev med nå det skulle jo relateres til det praktiske faget dette her da. Regne ut mengder, regne ut priser i kroner og ører. Elevene likte nok dette, særlig det med kroner og ører. Fortjeneste det var viktig det. Kan jeg tjene så mye penger utbrøt en av elevene. Men alle hadde ikke fått helt dreisen på dette med å regne ut forskjellige ting. Det var greit når læreren viste det på tavlen men så stoppet det litt opp, det gikk litt fort. Det hadde vært greit med en lærer til nå tenkte en av elevene. Jeg spør “han derre professoren” Joda han kunne fortelle at vi kan se litt på det i pausen, det er viktig å følge med nå sa han. Ok tenkte eleven det ville jo vært greit å komme videre da, jeg skjønner ikke det der. Hvorfor må læreren hele tiden snakke til alle samtidig? Mye lettere når vi er i hallen tenkte eleven. Da kan vi tegne på planker og plater og han ene læreren er veldig flink til å vise i praksis. Da skjønner jeg det resonerte eleven. I pausen gikk “professoren” bort til denne eleven som stod fast litt, for han hadde jo sagt han skulle hjelpe til å forklare. Et par andre elever var også der, “professoren” stilte spørsmålet hva er det du ikke forstår? Eleven ga en enkel forklaring og før “professoren” kom til ordet var en av de andre elevene på plass med en løsning. HÆ sa eleven det skjønner jeg,

men det var ikke det læreren sa. Joda svarte den hjelpsomme eleven du fulgte ikke med vettu. Jo jeg fulgte med men jeg så ikke sammenhengen det gikk litt fort og da tenkte jeg vel litt på det oppdraget vi så vidt hadde begynt på. Eleven som ikke helt fikk med seg alt hadde fått hjelp han, av en av de andre elevene, og nå var fokuset et helt annet sted. Samtalen handlet om at de skulle lage noe veldig flott og vanskelig som skulle stilles ut på et eller annet torg. Herregud utbasunerte noen av elevene vi greier jo ikke det. Klart vi greier det svarte en av de andre vi har lov å hjelpe hverandre da. Lærerne har sagt at vi kan få til alt hvis vi konsentrerer oss.

Ansvar:

Elevene tar ansvar for hverandre. De har gjort det en stund og alle er i ferd med å gi tilbake til hverandre. Interessant i forhold til læringspyramiden (Kapittel, 3). Læringsglede ved å hjelpe hverandre.

Forskeren hadde fått med seg veldig mye til undersøkelsen sin og var veldig spent på hvordan utviklingen i klassen hadde vært i den perioden han ikke fulgte de.

Da forskeren igjen dukket opp i undervisningen kunne han straks fastslå at det var en veldig harmonisk gruppe han møtte. Dette oppdraget de hadde fått var de godt i gang med, og han måtte bare si at dette var jammen imponerende. Utviklingen hadde vært formidabel. Det var flott å se hvordan de jobbet sammen. Det var tydelig at de hadde funnet en metode sammen hvor de som var å betrakte som flinke hjalp de som var litt svakere. Sammen fikk de til det de drev med. Elevene hadde knyttet bånd. Det var tydelig å se at de tok vare på hverandre i forskjellige sammenhenger. Forskeren var vitne til en samtale mellom noen av elevene som handlet om å ta vare på hverandre og fikk en del opplysninger som var meget spennende.

En av elevene en grei kar, flink til å jobbe, sterk som en bjørn og veldig hjelpsom. Han sleit litt med å komme seg opp om morgenen. Det var jo ikke bra. Han kom litt for sent og var litt utilpass med dette. Hva kunne nå grunnen være? Han hadde det bra han egen hybel å greier. Heisan tenkte en av elevene det er jo det som er problemet han har ingen til å vekke seg. Ho ho lurer på åssen det hadde gått med meg, fattern vekker jo meg hver dag. Jeg kan jo stikke innom denne karen da å se hvordan han har det. Hybelboeren hadde en flott liten leilighet med det som var nødvendig inklusiv en stor flott Tv. Dette måtte være bra, men hva i granskauen var det som luktet. Morgenfuglen utbasunerte at "her lukter det ikke blomster

akkurat” Veit det svarte Hybelboeren “det er sikkert søppla” Å herregud du må jo bære ut søppla du kan ikke ha det sånn” Nei kunne hybelboeren fastslå men det er ikke så greit ting går litt på tverke så jeg tror jeg kommer til å slutte, få meg en jobb eller noe sånt. Nei og nei tenkte morgenfuglen dette går ikke har må noe gjøres. Som tenkt så gjort. Morgenfuglen flyttet inn på hybelen for en periode. Sammen fikk de vasket ned hybelen og ryddet. Det ble innarbeidet rutiner for oppvask, bære ut søppel, og mindre tv. Resultatet ble ganske rask synlig. Kombinasjonen ryddig hybel, tidlig i seng, og riktig mat til riktig tid hjalp jammen i forhold til å komme seg opp om morgenen også. Vel hybelboeren spratt ikke akkurat opp men våknet gradvis mens de spiste frokost og fikk i seg en kaffe. Morgenfuglen syntes dette var veldig greit han for han hadde jo aldri bodd noe annet sted enn hjemme.

Flere kategorier:

Med utgangspunkt i at den “gode” og den ”svake” eleven observerer hverandres sterke og svake sider på en konstruktiv måte vil i denne konteksten si at de har utviklet relasjonelle ferdigheter. De hjelper hverandre med å holde seg i flytsonen. Det er utviklet et praksisfelleskap (Kapittel, 3.4).

Det ble tidlig i prosjektet observert at begge lærerne hadde hver sine roller i undervisningen, og at det ble brukt forskjellige teknikker for å opprettholde intensitet og læringsvilje.

Elevene har kanskje sett at hos lærerne er de relasjonelle ferdighetene gode og observert at de jobber naturlig godt sammen.

Dette forskningsprosjektet har på dette stadiet i undersøkelsen fem sentrale modeller, flytsonemodellen, proksimale utviklingssonen, helhetsmodellen, den didaktiske relasjonsmodellen og Maslovs behovspyramide. (kapittel, 3).

Motivasjon:

Lærerne forteller, med utgangspunkt i disse modellene at man kan observere i gjennomføringen at elevene ser verdien av å overføre sin egen kompetanse til den andre slik at de begge blir deltakere i læringsprosessen, som kan beskrives som en tilnærming til flytsonen. Maslovs behovshierarki. Hva mener lærerne om dette?

Svar: Behovspyramide, behovshierarki, det er slik vi ser det helt klart de grunnleggende behov som ligger i bunn, og “vi må ha melk og brød” og trygghet og så går det jo oppover helt til øverste punktet som vel har noe med selvrealisering og gjøre, det er det de er i ferd med, vi jobber på den modellen nå. Vi har gjennom samarbeidet med forskeren konkretisert dette til to modeller. Vi som lærere har fått to “barometre” vi kan kvalitetssikre observasjonene mot. Elevene og læringen beveger seg fritt i de to modellene Maslovs behovspyramide og flytsone- modellen.

Dagene gikk elever og lærere trivdes i hverandres selskap. Det første ordentlige oppdraget hadde vært svært vellykket. Det hadde vært vellykket på den måten at alle hadde bidratt med sitt. De hadde gjort sånn som han treneren fra Rosenborg pleide å si “gå på banen for å gjøre de andre gode” Det var sannelig ikke så dumt det assa. Elever og lærere hadde fått gode tilbakemeldinger på både utførelse og oppførsel. Oppførsel agitt tenkte en av elevene. Jommen sa jeg smør. Hvem skulle tro at vi skulle få ros for oppførselen vår. Verda stod ikke til påske.

Joda verda stod til påske den og mye lenger enn som så. Elever og lærere hadde startet på et nytt prosjekt. De skulle bygge en hytte. Hytta skulle ikke bare bygges nei den skulle tegnes og beregnes. De skulle bestille materialer til hytta også. Jaggu godt at vi er flere tenkte elevene vi får til det vettu hvis lærerne hjelper oss litt. Elevene hadde tilegnet seg mye kunnskap og enda større kompetanse. Dette skulle bli moro det. Men akk å ve det måtte jo være noe denne gangen også lo elevene inni seg. Hytta skulle bygges på skolen, transporteres i deler til et sted langt bort i hutte heita. Nå ble det mye. Mye var det men mye ble til mer. Hytta skulle settes opp langt bort i hutte heita og det kom til å ta tid. Dette ville medføre at man måtte overnatte i nærheten av hutte heita. Her må det planlegges tenkte elevene. Som sagt så gjort. Dagene gikk elevene var i gang med både planlegging, tegning og beregning. Materialer ble bestilt og behørig sortert for det hadde de erfart at det var lønnsomt å legge det man skulle bruke først

på toppen så ble det ikke så mye ekstra arbeid. Elevene delte seg i grupper selv. Flott prosess det for de differensierte gruppene i forhold til hva som ville gi et bra resultat. Ingen følte seg tilsidesatt, det var viktig å hjelpe hverandre, for denne hytta skulle bli fin. Lærerne var i ferd med å bli nesten usynlige. Elevene styrte mye selv nå, men når det dukket opp nye utfordringer ja da var det jammen godt å ha disse lærerne her det var trygt å godt. Hvor var det blitt av “professoren”? han var nå rundt der han da. Elevene brydde seg ikke så mye om hva han drev med men han noterte nå litt innimellom smilte og ga tegn som måtte bety at det var bra det han observerte. Det var jo greit at han var rundt oss da, han var god å ha når det skulle løftes opp en hel vegg eller en bjelke eller noe annet som var tungt og svært. Ja tenkt det veggen ble laget nede på bakken helt ferdig med panel og hele sullamitten på. Ble tungt ja. Godt vi er flere hadde ikke gått alene ihvertfall reflekterte elevene. Elevene hadde lært seg å leve med hverandre, med lærerne, med “professoren” og nå dukket jammen Pytagoras opp også. Pytagoras var grei han. Elevene hadde tegnet dette på papir, lærern hadde tegnet det på tavla og alle hadde fått med seg at hensikten var at det ene hjørnet skulle være i 90 grader. Det så ut til å være veldig interessant dette å gjøre det i praksis. Når veggen ble lagt nede på bakken kunne man ikke bruke vateret gitt, man måtte bruke Pytagoras slik at man fikk rette vinkler. Det samme ble gjort når gulvet ble laget også. Dette var morsomt. Da veggene ble satt opp var de helt rette. Det ble dobbeltsjekk med vateret. Tiden gikk elevene trivdes i hverandres selskap og hytta vokste frem. Plutselig en dag var den ferdig. Den var kjempefin. Så kom det store spørsmålet hva nå? Joda hytta skulle demonteres i noe som ble kalt seksjoner. Det var litt rart å ta ned noe man akkurat hadde satt opp, men den skulle settes opp et annet sted da. Dette var selvfølgelig en utfordring. Det kom til å ta en hel uke. Hva med de andre fagene da? Dette hadde lærerne avtalt på forhånd slik at de skulle loggføre det de gjorde når de var borte, både på Norsk og Engelsk. Logg var bra sa lærerne, for når dere kommer ut i arbeidslivet er det alltid lurt å skrive en logg eller dagbok. Hva med matte og gym da? Ikke noe problem mente et par av elevene. Matte har vi visst hatt nok av med alt vi har gjort av beregninger, utregninger og målinger. Vi har jo blitt enige om å ligge i telt og lage maten selv. Ja og vi skal bestille togbilletter selv også. Her er det jo både naturfag, samfunnsfag og gym her lo de. Og skolekjøkken lo en av de andre så han holdt på å dette av stolen. Fytti grisen å jeg gleder meg lød det nesten unisont. Stemningen var god, nesten for god.

Så kom dagen for avreise. Elevene var godt organisert de passet på hverandre alle kom med toget og turen var hyggelig. Overgangen til buss gikk også fint. Vel fremme handlet det om å organisere overnattingen. Det var nok litt usikkerhet å spore hos enkelte. De laget en

samlingsplass med bål, og teltene ble satt opp rundt. Følelsene var nok litt forskjellige fordi denne spennende tiden de hadde vært sammen om nærmet seg slutten. Litt vemodig for mange. Den fine tiden skulle jo avsluttes med eksamen og det var det mange som gruet seg til.

Vel dette var ikke anledningen for å deppe var den generelle oppfatningen. Hytta skulle reises. Byggeplassen var nå godt organisert og hytta var ankommet byggeplassen. Alle nødvendige forberedelser var gjort og det var klart for litt mat rundt bålet. Bålet var flott og den ene etter den andre fikk grillet både pølser og kylling. Lang dags ferd mot hutte heita var i ferd med nærme seg leggetid. De skulle tidlig opp i morgen. Dette var jammen hyggelig tenkte en av elevene men hva skjer der borte da? En av elevene hadde gjort i stand soveplassen sin litt bortenfor de andre og så ikke altfor komfortabel ut. Her måtte noe gjøres her er det en for alle og alle for en. To av karene tok seg en tur bort til kameraten som hadde plassert seg litt på yttersiden. De hadde lært seg gjennom skoleåret at ting var ikke alltid like enkelt. Da kom den ene av karene på en strofe fra en Dum Dum boys låt som “han derre professoren” hadde sunget på når de stod litt fast med noe enkelt på skolen. “det er ikke lett så enkelt er det” eleven måtte flire litt, det var jo litt sånn da. Gutta kom tydeligvis i en god dialog der de satt i skumringen og tittet ut over innsjøen. Den hyggelige praten endte med at alle overnattet rundt bålet, både innenfor og utenfor teltene. Litt slitne sovnet de alle i det solen virkelig gikk ned. God natt.

I svarte granskauen lød det fra eleven som våknet først. *“Jeg er kliss blaut, dunder og brak, bløtkake og hele hopprennet det har hæren fløtte meg regnet på morrakvisten”* Dermed var hele klassen våkne på en litt spesiell måte. Heldigvis var ikke alt vått. Bagasjen var plassert inne i den lille bua som stod der når de kom. Lærerne hadde nok vært ute en regnværsdag før de. Ja, ja det som var vått måtte tørkes og det ordnet seg greit. Arbeidsdagen var i gang. Fokuset var rettet mot arbeidet. Dagene gikk med de og kveldene var veldig hyggelige. En av gutta hadde med seg en gitar og spilte ganske så bra. Et par av de andre guttene bidro med litt sang for å krydre det litt men de burde nok ta seg et par sangtimer ja he he ho ho.

Siste dag i Hutteheita var der. Elevene kunne være stolte av det de hadde utført. Der stod hytta, rett og fin. Nå skulle den stå der, ikke demonteres. Heldig kar han som skal ha den. Stemningen bar preg av lykkerus og kameraene gikk varme. Tenk at vi i denne klassen har gjort dette tenkte de. Jeg har lært så mye gjennom denne perioden, og så fort som tida har godt. Midt oppe i gledesrusen måtte jo noen selvfølgelig minne om denne hersens eksamen

som kanskje kom til å bryte ned alt "*fleskepudding og kransekaker*" Noen var litt utafør nå. Var frykten for eksamen så stor? Neida, det var nok en blanding av vemod og hjemlengsel resonerte en av elevene seg frem til. Lærerne hadde sagt at eksamen skulle være praktisk med noe tegning og planlegging, akkurat som vi har gjort hele tiden. Ja og så skal vi jobbe to og to sa en av elevene som plutselig var litt lettere til sinns. Godt å komme hjem nå.

Eksamensdagen var der. Tre hele dager skulle summere opp to år på den videregående skolen. De smilte nok litt inni seg alle sammen nå da de så hva oppgaven inneholdt. De skulle sette opp hver sin vegg med en dør og vindusåpning, for så å sette sammen veggene to og to. Ingen fare dette hadde de gjort flere ganger nå. Eksamen endte som det måtte, alle bestod med glans og aldri før var det gitt så høyt karaktersnitt til en klasse med så mange utfordringer. Alle var de glade både lærere og elever.

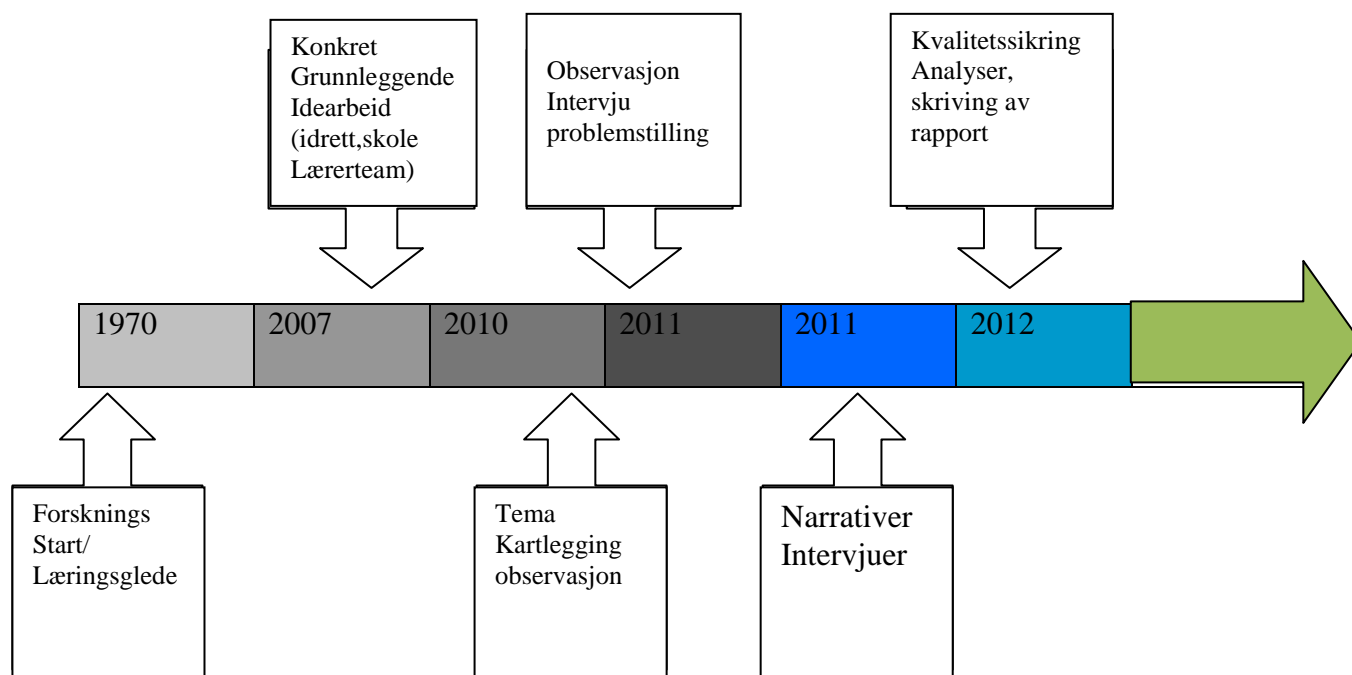
Snipp snapp snute så var eventyret ute.

Eller.....

7.0 Resultater

Formålet med denne undersøkelsen var å finne svar på hvordan et to-lærer system påvirker elevenes læringsglede. Denne historien eller “eventyret” handler om et forsøk som er gjort med en klasse på en videregående skole i Norge, hvor elevene hadde veldig forskjellig bakgrunn, og veldig forskjellig nivå. Tema: læringsglede i Bygg og Anleggsfaget har vært meget interessant og relevant å forske på. Jeg har vært opptatt av læring hele livet og hvordan man lærer best. Det å lære har for meg alltid vært forbundet med at det er gøy å få til noe. Når man får til noe flere ganger så kan man noe. Det er gøy. Spørsmålet som går igjen som en rød tråd i prosjektet er hva som skaper læringsglede og hva som påvirker læringsglede. To – lærer systemet har vært en tilnærming som jeg har reflektert over i nesten hele min læringsperiode, som strekker seg fra skolestart i 1967. Refleksjonene startet for alvor rundt 1970.

Denne modellen er ment å synliggjøre min refleksjon av egen læring i form av en tidslinje fra året 1970 og frem til i dag.



Figur 21: Tidslinje

Den gang gikk jeg i fjerde klasse og alvoret tok til i forhold til å tilegne seg kunnskap. I fjerde klasse skiftet man fra den lille til den store skolegården noe som medførte at man samtidig

beveget seg fra å være barn til fersk ungdom, som igjen førte til mer fokus på å bruke den tilegnede kompetansen til å utvikle ny kompetanse. Tempoet i skolehverdagen økte og leksene ble flere. Lærerne gjorde selvfølgelig sitt beste, men hvem fler kunne man støtte seg til? Naturligvis var det medelevene. Så langt skulle alt være greit. Det var det ikke, alle hang ikke like godt med. Noen var veldig flinke de fleste midt på treet og noen fikk en dårlig hverdag på skolen, som medførte dårlig utbytte og ingen glede. De svake kunne deles i to grupper. De som drev med idrett og de som ikke gjorde det. De som ikke drev med idrett fikk ikke med seg den nødvendige støtten som de idrettslige relasjonene ga. Disse elevene ble etter hvert samlet i en egen klasse for å få tettere oppfølging av lærer. Tanken var god men det ble registrert at det ikke ga elevene noe status at de gikk i en såkalt spesialklasse. Dette medførte en enda dårligere hverdag for disse elevene og læringsutbyttet var nesten null. Min refleksjon den gangen var at disse elevene hadde hatt det bedre ved å være en del av et ordinært klassemiljø med oppfølging der. Klassemiljø handler om relasjoner. På denne tiden hadde ikke jeg hørt om for eksempel Maslow's behovshierarki (Kapittel, 3.1) og var således ikke i stand til å knytte observasjonene til noe håndfast. Det kan jeg nå. Dette medfører at tidligere forskning som resulterer i teoretisk litteratur er viktig. De omtalte elevene hadde ikke god nok dekning i Maslow's behovshierarki all den tid de bare opplevde usikkerhet. Det ville slik jeg resonerte den gangen vært viktig å ha en lærer til som kunne jobbe i den ordinære klassen slik at alle fikk hjelp. Det ville vært nivå forskjeller selv om alle hadde fått hjelp, men man hadde sannsynligvis sluppet at noen ikke fikk til noe. Dette har naturligvis påvirket min måte å lære på og det har påvirket min måte å lære opp andre. Jeg var av de som var heldige, jeg var god i idrett og fikk anerkjennelse for det. Det var lettere å forstå fordi vi var flere som snakket sammen naturlig gjennom de idrettslige relasjonene. De grunnleggende behovene i Maslow's pyramide ble naturlig dekket opp. Dette forskningsprosjektet viser at relasjoner er viktig. Det handler om å bli tatt på alvor. Ros er en tydelig faktor som er observert i dette studiet. Differensiert opplæring, tilpasset opplæring og god hjelp fra først og fremst læreren skaper grunnlaget for medvirkning. Denne undersøkelsen avdekker at medvirkning er nødvendig for å fungere i skolehverdagen. Det at opplæringen er tilpasset medfører at elevene lykkes. Det kan man tydelig se av resultatene i denne undersøkelsen. Differensiering handler både om oppgaver og ferdigheter. Flytsone modellen har fungert som et barometer på hvilket nivå elevene befinner seg på i læreprosessen. For lærerne fungerer det som et slags verktøy som erstatter tallkarakterene i forhold til å beskrive nivå. Dette er da med på å tenke læringsprosess og ikke resultat. Resultatet kommer gjerne som et svar på læringsprosessen.

Elevene har fått et forhold til Maslow, læringspyramiden og flytsonemodellen. I prosjektperioden har jeg fremlagt for deltagerne disse modellene.

Forhold til, handler om å bekrefte det en opplever slik at det for en mening. Deltakerne i denne undersøkelsen kan bekrefte at opplevelsene blir systematisert gjennom de bekreftelser slike barometere gir. Tilpasset opplæring handler om evaluering og vurdering. Undersøkelsen viser at det ble gjort et grundig forarbeid i forhold til kartlegging av elevene. Videre viser undersøkelsen at tilpasset opplæring handler om å bli sett og tatt på alvor. Lærerne sier helt klart at for å få til dette er det helt avgjørende med to lærere. Elevene grunngir også dette med oppfølging som en avgjørende grunn for den læringsglede de opplevde. De forteller at to – lærere var avgjørende. Tilpasset opplæring krever oppfølging. Det samstemmer med den delen av teorikapitlet hvor Illeris og Høie beskriver læreprosessen (Kapittel, 3.7). Elevene forteller at lærernes opptreden har mye å si og er direkte avgjørende når de er så samstemt som de var i prosjektet som undersøkelsen er bygget på. Lærerkjemi dukket opp som et begrep, og er beskrevet uavhengig av lærerne og Eggen som det å tenke og handle likt ut fra en forhåndsbestemt filosofi.

Drøfting av funn: Til tross for at forskningsfeltet har vært og fortsatt er en del av mitt daglige virke, er det nødvendig å ha en teoretisk plattform. Jeg har ikke funnet at det er gjort forskning på tema eller problemstilling, som kan relateres direkte til dette prosjektet. Det nærmeste er forskning på livsglede, livskvalitet og arbeidsglede. Min erfaring og refleksjoner danner grunnlag for plattformen som underbygges av faglitteratur om relasjonsteorier, læringsteorier og behovsteorier. Datamaterialet som undersøkelsen bygger på er innhentet gjennom kvalitativ undersøkelse. På bakgrunn av de resultater som fremkommer vil jeg anse problemstillingen som besvart. De funn som er gjort viser at de tre laveste nivåene i Maslow's behovshierarki må dekkes før begrepet læringsglede påvirkes (Kapittel, 3.1). Dette viser i hovedsak at to – lærer systemet alene ikke er avgjørende for hverken å skape eller påvirke læringsglede. Det avgjørende med to- lærer systemet er at det gir større handlingsrom for deltakerne. Større handlingsrom vil si at hver enkelt elev kan få støtte og hjelp til å dekke de behov som er avgjørende for å skape læringsglede. Lærerne får flere knapper å trykke på. To- lærer systemet viser at aktivitetsnivået opprettholdes samtidig som fokuset er eksklusivt på enkeltindividet. Det at aktivitetsnivået opprettholdes fører til at bruken av to lærere gir mer enn dobbel gevinst. Aktivitetsnivået gjør at elevene opplever mestring. Gjennom mestring viser funnene at evnen til å gi læring til medelever er til stede. Dette fører igjen til at man har mer enn to lærere, man har også hjelpelærere. Læringen elever i mellom har ikke

utgangspunkt i fasiten, men i den erfaringen elevene skaffer seg gjennom mestring og tilbakemeldinger fra lærerne. Det er tydelig å se at aktivitet har en avgjørende rolle i forhold til læringsglede. Aktiviteten blir betydningsfull i det øyeblikket eleven oppfatter hva som skal gjøres hvordan og hvorfor. Dette kan relateres til kategori for motivasjon, og handler om mening og relevans. Det spesielle med to – lærer systemet i denne situasjonen er undervisningsmetoden som gir eksklusiv hjelp til eleven spesielt, som igjen starter den relasjonelle prosessen. Resultatene viser at elevene responderer positivt på å få og gi hjelp.

1. På hvilken måte har undervisningsmetode med to – lærere hatt en positiv påvirkning på elevenes læringsglede?

Det fremkommer av undersøkelsen at to- lærer systemet åpner for større handlingsrom, noe som i praksis betyr det at elevene får individuell hjelp til å forstå det grunnleggende. Læreren får en eksklusiv mulighet til å påvirke de opplysninger man har om hver enkelt elev, slik at elevenes grunnlag for å motta og utføre læring er tilstede. Ved å dekke de grunnleggende behov ser man av undersøkelsen at glede vises. Det at elevene viser glede betyr at de er trygge nok. Lærerne har sammen med elevene skapt relasjoner som gjør at grunnlaget for å arbeide sammen er tilstede. Arbeid er i følge Maslow (Kapittel, 3.1) en aktivitet som er motiverende, fordi den tilfredsstillende flere behov samtidig. Et av disse behovene er den sosiale tilhørigheten samarbeid krever, og skaper. Allerede her viser undersøkelsen at læringsprosessen har startet. Elevene er positive og lærevillige og begrepet læringsglede er tilstede. Elevene forteller at det å jobbe sammen med noen er tilfredsstillende fordi det skaper vennskapelige bånd. De sier at det er fint å kunne diskutere med den eller de man jobber med for å bekrefte at det som utføres er riktig eller galt, eller de kan diskutere hvordan oppgaven skal løses. I følge Vygotsky (Kapittel 3.3) befinner elevene seg nå i den proksimale utviklingssonen. Elevene er nå i ferd med å utvide flere grenser, som sosial deltakelse, løsningsorientert, ansvarsfull og lærevillig. Undersøkelsen viser at lærerens rolle i denne sammenheng kan beskrives som sekundær og begrunnes med at fokuset er på læring og ikke på undervisning. Med dette menes at det er elevene som er i fokus og ikke lærerne. Lærerne fungerer som tilrettelegger og støttespiller for elevene samtidig som de gir trygghet rent faglig. Dette er med på å skape mening og relevans for elevene og beskrives i Illeris sin modell læringsens tre dimensjoner. (Figur 16) og Høie sin modell tre læringsformer (Figur 15) Funnene viser at deltakerne liker å

arbeide. Arbeidsglede og læringsglede handler om at noe må utføres. Elevene må selv delta aktivt. Ved å delta aktivt må eleven ha motivasjon. Det er mange typer motivasjon, men i denne sammenhengen er det den indre motivasjonen som er førende. Lærerne har påvirket elevenes læringsglede og motivert de med enkle midler som å være til stede, gi støtte, legge til rette, aktivitet i forhold til ferdigheter. Lærerne viser autoritet uten å være autoritær, noe som tydelig påvirker elevene positivt. Eggen sier i denne konteksten at “du kan ikke tvinge noen til å bli gode” (intervju) Undersøkelsen viser også dette at elevene ikke har den samme glede ved å utføre noe hvis de ikke ser meningen med det som gjøres. Læringsgleden øker med elevenes aktivitetsnivå, som i denne konteksten vises gjennom engasjement skapt av utfordringer og meningsfylt innhold. Lærerne viser her at de legger til rette for kognitiv læring ved at elevene får være med å oppdage selv. Drivkraften for elevene har ikke vært å få en god karakter, men å oppleve fremgang. Elevenes negative erfaring med teori ble snudd til noe positivt ved at de så en sammenheng og mening med teorien. Lærernes påvirkning vektlegges i denne konteksten med tiltak som er tilpasset elevenes nivå. Undervisningsmetoden kan beskrives med Deweys berømte ord: learn to do by knowing and to know by doing. Dette handler om medvirkning og den helhetlige kompetansen som utvikles gjennom arbeidsmåter og samhandling og ikke gjennom lærestoffet i seg selv (Haaland Sund Kapittel 3.7). Dette viser at lærernes sekundære rolle som tilrettelegger påvirker elevenes læringsglede ved at eleven har hovedrollen. Undersøkelsen viser med dette at tilrettelegging og tilpassing av oppgaver fremmer læring i forhold til en helhetlig utvikling. Dette skjer ved at motivasjon skapes gjennom mening, mestring, og medvirkning. Lærernes sekundære rolle i læringsprosessen har nå blitt til en hovedrolle i forhold til undervisningsmetoden.

2. På hvilken måte bidrar to – lærer systemet til at elevene utvikler evalueringskompetanse?

Evalueringskompetanse handler etter mitt syn om å kunne vurdere en handling ut ifra noen normer. Undersøkelsen viser at elevene utvikler evnen til å evaluere ved at kunnskap om det som skal evalueres er tilstede. Denne kunnskapen utvikles betydelig gjennom diskusjon med lærere og elever. Dette krever at man kommuniserer på en måte som ikke ender i uenighet og høylytt kranling. To – lærer systemet viser i denne undersøkelsen at lærerne får god relasjonell tid sammen med elever både en og en og i grupper. Læreren med sin fagkunnskap

blir den som balanserer diskusjonen. Elevene oppfatter at læreren vet svaret men ønsker ikke å avdekke dette umiddelbart fordi det er viktig at elevene bidrar til å finne løsningen på et problem ved å evaluere. Dette vises i læringspyramiden (figur: 4) ved at elevene husker lite av å lytte, mens de husker betydelig mer gjennom å delta i diskusjon og undervisning av andre. Lærerens rolle blir dermed å legge til rette og rettlede i prosessen uten å gi svaret umiddelbart. Denne prosessen kan utmerket godt gjøres av en lærer, men med to – lærere er mulighetene større fordi den nære kontakten med elevene kan gjennomføres oftere. Undersøkelsen viser at denne kontakten er nyttig i forhold til at elevene stimuleres til å mene noe sammen med noen om det som utføres. Rent faglig er det ganske konkrete svar å finne når man evaluerer, men når det gjelder samarbeid, samhandling, plikter og rettigheter er ikke svarene så konkrete. Det at det er to – lærere gir igjen den ene av de to lærerne muligheten til å påvirke dette uten at klassen som helhet må redusere aktivitetene for å lære dette. Den største effekten av to – lærer systemet i denne konteksten er at lærerne får mer tid med elevene. Undersøkelsen viser at denne ressursen gir elevene muligheten til å evaluere om de befinner seg i flytsonen eller ikke (Figur 5 og 10). Eleven utvikler sine evner til å vurdere ferdigheter og utfordringer opp mot hverandre. Elever og lærere i denne undersøkelsen, forteller at to – lærer systemet er avgjørende i forhold til tidsbruken en slik prosess er avhengig av. Undersøkelsen viste at i de fagene det var en lærer tilstede ble ikke dette prioritert som en ferdighet, men som en selvfølge. To – lærer systemet bidrar med dette til å utvikle elevenes evalueringskompetanse både i eget fag og som en generell kompetanse gjennom stor grad av samhandling.

3. På hvilken måte skapte to – lærer systemet læringsglede?

Elevene sier selv at den viktigste faktoren for å skape læringsglede handlet om motivasjon. De sier at det var veldig godt å få ros og anerkjennelse av lærerne. Samtidig påpeker elevene at de gjennom all den oppmerksomheten også ble flinke til å rose hverandre, noe som skapte en veldig god følelse og selvtillit. Det var mye, og etter hvert god kommunikasjon i klassen som et resultat av den læringsprosessen de var en del av. Dette handler i stor grad om den deltakelsen elevene var med på i forhold til å evaluere og vurdere sitt eget arbeide. Det å få gode nok og faglig konkrete tilbakemeldinger gjør at de gjennom mening og relevans er i stand til å forbedre seg, fordi dette skaper motivasjon. Opplevelsen av mening og relevans medfører at de vet hva de blir vurdert på i de forskjellige sammenhenger. Haaland Sund (Kapittel, 3.7) beskriver at mening og relevans henger sammen med medvirkning og at elevene tar ansvar dersom de selv har innflytelse på hva som skal læres hvordan. Det at

lærerne legger til rette for at elevene skal medvirke på en relevant og meningsfull måte er med på å gi elevene en god opplevelse i læringsprosessen. Læringsglede skapes på denne måten ved at elevene har fått en indre motivasjon og et eierforhold til sin egen utvikling. Elevene er med dette med på å ta ansvar for egen læring.

4. På hvilken måte bidrar elevene til samhandling?

Samhandling og felleskap beskrives av Eggen som en avgjørende faktor innen utvikling av kompetanse. (Kapittel 3.5) Samhandling kan defineres som å gjøre hverandre gode. Undersøkelsen viser at elevene liker å arbeide sammen. Dette betyr at de er del av det som Wenger beskriver som et arbeidsfellesskap (Kapittel 3.4) Wenger beskriver praksis som felles historiske og sosiale ressurser, rammer og perspektiver som gjør det mulig å opprettholde et gjensidig engasjement i kraft av handlingene (Illeris, 2000). Elevene bidrar til samhandling først og fremst ved å delta på en engasjerende og positiv måte. Funn i undersøkelsen viser at elevene ser effekten av å hjelpe hverandre til å kognitivt finne svar. Undersøkelsen viser også at elevene utviklet empati i et samhandlingsmønster basert på det som kan beskrives som en fellesnevner nemlig klassen som felleseie. Det var tydelig å se at elevene brydde seg om hverandres ve og vel. De hjalp hverandre i forhold til å komme tidsnok, søvn, mat, transport og anerkjennelse. Elevene snakket etter hvert mer om oss og vi enn om meg og mitt. Dette viser at de gjensidig hjelper hverandre til å finne sin posisjon i gruppa. Sjølund (Kapittel 3.6) hevder at: "Man har bl.a. konstatert at barns prestasjoner er mer avhengig av forholdet til kameratene og den posisjon de har blant dem, enn av deres evner og anlegg." (Sjølund i Naeslund, 1981: 120). Dette begrunnes med at barns prestasjoner i skolen er avhengig av deres posisjon i den enkelte gruppe, noe som får konsekvenser for læringen (Sjølund i Naeslund, 1981). Elevene ga selv uttrykk for at vennskapet som ble utviklet var meget viktig for den prosessen de deltok i.

Resultat: Forskningsprosjektet kan dokumentere gjennom undersøkelsen at to-lærer systemet påvirker elevenes læringsglede. Resultatene fra undersøkelsen viser tre avgjørende faktorer. De grunnleggende behov må være dekket for å oppnå god læringsglede. Det må knyttes relasjonelle bånd som er avgjørende i forhold til samhandling. Medvirkning viser seg å være viktig i forhold til å ta ansvar for felles regler og egen læring. Sekundært kommer aktivitet og gruppestørrelse. To-lærer systemet er avgjørende som tilrettelegger, samtalepartner og veileder. Rollen som instruktør er mer sekundær.

8.0 Drøfting og konklusjon

Innledningsvis ønsker jeg å minne om problemstillingen. *Hvordan påvirker to – lærer systemet elevenes læringsglede?*

Jeg ønsker å bruke den innsikten dette prosjektet har gitt til å påpeke betydningen av hvor viktig det er at skole og arbeidsliv sammen finner kreative måter for å skape arbeid, relevans, disiplin, mestring, samhandling og anerkjennelse. På bakgrunn av teori og innsamlede data vil jeg drøfte problemstillingen. Gjennom de fire kategoriene og den betydning de har samlet, ønsker jeg å synliggjøre noen av funnene som har betydning for opplæring med to – lærer systemet. Jeg vil avslutte kapittelet med å beskrive noen av nøkkelkvalifikasjonene som arbeidslivet trenger for å fremme samarbeid, kvalitet og innovasjon på arbeidsplassen, og hvilken betydning det har for bransjen og for samfunnet at skolen gir elevene selvtillit, yrkesstolthet og lyst til å lære mer.

Drøfting av gjennomføring: Arbeidet som er gjort i forkant av undersøkelsen og gjennomføringen av elevprosjektet var både spennende og utfordrende. I første omgang handler det om oppsamlede refleksjoner og erfaringer som skal formidles til en skoles ledelse. Dette var en periode som ga nye erfaringer om den delen av en skole som ikke tilhørte min hverdag. Dette handlet om skoleledelse. Skolens ledelse var positive til mine refleksjoner og de konklusjoner som til slutt endte i dette elevprosjektet som undersøkelsen er basert på. Det er brukt flere forfattere i teorikapittelet for å skape en pedagogisk plattform. John Dewey og Lev Vygotsky har med sine teorier om å lære ved å gjøre, og utvide sine grenser ved å samarbeide, vært retningsstyrende i prosjektet. Dette kan kalles to hovedkategorier i forarbeidet til undersøkelsen. Praksis og fellesskap. De øvrige teorier som er benyttet har sitt utspring i disse to kategoriene. Det danner ikke to spor i hver sin retning, men går sammen hånd i hånd. Læringspyramiden viser at å utføre praktiske oppgaver sammen med andre gjør at elevene husker bedre. Dette samstemmer godt med de svar som undersøkelsen ga.

Det som var avgjørende for at dette skulle fungere var at de grunnleggende behov i Maslow's behovshierarki var dekket. Undersøkelsen viser at det var avgjørende å få dekket de fysiologiske behov, dernest behovet for trygghet som resulterte i et bra samhold og sosial tilknytning. De viktigste funnene gjøres således i undersøkelsens tidlige fase. Karleggingen av elevene og tilretteleggingen av oppgavene ga klare svar på nettopp dette. Elevene hadde ingen erfaringer med to – lærere og den type opplæring de nå skulle være med på. Det var en klar

fordel at det var to lærere i denne fasen, fordi arbeidet med å strukturere elevene og skape felles normer var et omfattende og krevende arbeid. Det ble ikke fokusert så mye på læring av fag i begynnelsen. Fokuset var å bygge relasjoner og ansvarsfølelse. Det kan fastslås at dette var en svært vellykket metode. Det ble med denne metoden dannet et praksisfellesskap. Det ble lagt opp og tydeliggjort at de oppgaver som elever og lærere skulle gjennomføre skulle kalles arbeid. Elever og lærere var med dette i et arbeidsfellesskap (Kapittel 3.4) En beskrivelse fra en av elevene i oppstarten var at det skal jobbes praktisk. Med dette mente eleven at det skulle arbeides. Arbeid med mening gjorde elevene motiverte. Elevene beskriver at det ga stor motivasjon og arbeidsglede når de forstod sammenhengen med oppgavene. Det var lettere å lykkes når de så hele bildet. Dette henger igjen sammen med vanskelighetsgraden på oppgavene. Disse resultatene underbygges av de teorier som er beskrevet i kapittel 3.

Resultatene fra gjennomføringen og de innsamlede data viser et mønster mellom det å få hjelp til å lykkes og læringsglede. Alle elevene i undersøkelsen sier at de opplevde læringsglede ved å lykkes med først og fremst de praktiske oppgavene. De forteller at det å lykkes ga motivasjon til å prøve igjen. I det øyeblikket de fikk det til uten hjelp opplevde de glede. Elevene sier at det aldri var snakk om hvor langt de måtte komme eller hva som måtte til for å få en bestemt karakter. Det var å lære nye ting som var det sentrale. De forteller at både eksamenskarakter og standpunkt karakter ga en enorm glede og selvtillit. De fremhever det praktiske arbeidet som drivkraften i det positive læringsbildet de var deltakere i. Det de omtaler som teori var greit fordi det ikke startet med tradisjonell teori undervisning i klasserommet. Dette kom i tillegg og ble oppfattet som påfyll for å øke kompetansen, og det synes de var ok. Elevene trekker frem klassemiljøet som en viktig faktor og ville ikke ha byttet klasse. De forteller at i begynnelsen var det best å jobbe med den man kjente best, men etter hvert fant de ut at de fikk nye venner når de arbeidet sammen. Det var mange ting de ikke visste om hverandre, som kom naturlig frem når de pratet sammen mens de arbeidet med oppgavene.

Funnene i denne undersøkelsen viser med stor tydelighet hvor viktig fellesskapet er i forhold til å lære med glede. Lærerne forteller at den viktigste og den mest krevende jobben var i starten. Det var en omfattende prosess som krevde et godt samarbeid mellom lærerne. Den viktigste erfaringen de gjorde var at de alltid hadde tid og overskudd til elevene selv når det var tøffe utfordringer. Lærerne beskriver at følelsen med å ha en på laget ga enorm motivasjon i forhold til å løse problemer. Lærerne forteller at de alltid så på nye utviklingsmuligheter, i stedet for å håpe at de bare fikk til noe. De bekrefter Eggens postulat

hvor han sier at “ med to lærere kan du ikke gange med to men med mye mer” (intervju). Samhandling beskrives av Eggen som “det å gjøre sitt beste er viktig men å gjøre andre gode er enda viktigere, fordi du får igjen mer enn du investerer” (Kapittel 3.5). Elevene forteller at de opplevde lærerne som topp motiverte og at det ga inspirasjon og læringsvilje. Lærerne forteller også at de opplever det samme og den viljen elevene etter hvert viste også ga lærerne inspirasjon. På spørsmål til alle er svaret entydig, dette opplevde de som læringsglede. Lærerne er helt klare på at de ikke kunne fått til denne prosessen og resultatene om det var basert på en lærer. Elevene sier også de opplever det som nødvendig med to lærere. Elevene sier også at de opplevde at to lærere var veldig avgjørende i begynnelsen. De sier også at om en av lærerne etterhvert ikke skulle ha vært med ville bli som å sette ut en av laget, noe som ville ført til at de mistet en støttespiller. Avslutningsvis fikk deltakerne spørsmålet hvordan påvirker to – lærer systemet elevenes læringsglede? Lærerne svarte: Vi hadde alltid overskudd til elevene, og vi gledet oss til øktene. Elevene svarte: Lærerne var der alltid for oss, vi var alltid trygge og etter at vi ble kjent med hverandre gledet vi oss til å møtes på skolen.

Oppsummering av drøfting:

Tiltak

Vygotsky (Kapittel, 3.3) er spesielt opptatt av utviklingen av det han kaller høyere mentale prosesser. I dette ligger blant annet evnen til problemløsning i samarbeid med andre, og internaliseringen av det til senere bruk. Illeris (Kapittel, 3.7) påpeker at det ikke nødvendigvis er sammenfall mellom det det blir undervist i og det som blir lært. Han sier det er en psykologisk misforståelse, at det fokuseres på undervisning i stedet for på læring. Dewey (Kapittel, 3.8) påpeker også viktigheten av samarbeidslæring, og det å lære ved å gjøre. På bakgrunn av dette er det viktig å avdekke hva deltakerne og da spesielt elevene opplever som god læring.

Lærerne forteller at de i begynnelsen ikke la så stor vekt på det faglige men mer vekt på det sosiale og de grunnleggende behov. Opplæringen og oppgavene ble differensiert ut fra ønsker og behov. Det var viktigere å vektlegge og få elevene til å delta, enn selve innholdet i aktivitetene. Elevene beskriver også dette som viktig i startfasen. Dette tydeliggjør at læring er en indre prosess som ikke nødvendigvis synes utenpå. Dette synliggjør at det er viktig å ha en god dialog med elevene. Illeris (Kapittel, 3.7) påpeker at for å utdanne elever til å bli ansvarlige, fleksible, kreative og selvstendige må det legges vekt på aktiviteter med medvirkning og refleksjon som gjør at elevene får et eierforhold til egen læring. Disiplin ble

en viktig faktor i forhold til å strukturere elevene. Eksamen som de i begynnelsen var redd for, var nå blitt til en oppgave de så frem til. De hadde laget mange forskjellige vegger gjennom året og erfart at forskjellige metoder fører til målet. Undervisningsmetodene i dette prosjektet, kan kanskje beskrives av enkelte som utradisjonelle, men jeg ønsker å fremstille de som kreative. Lærerne viste stor forståelse for elevene og bekrefter Imsen (kapittel, 3.7) sitt sitat: ”vi har alle vært elever selv en gang” Elevene ble helt klart inspirert av lærerne som rollemodeller og den gode følelsen av å bety noe. Denne annerkjennelsen var betydningsfull og kan beskrives som en viktig faktor i forhold til å skape læringsglede.

Evaluering

Dette prosjektet bekrefter at medbestemmelse er viktig for å skape et godt læringsklima. Elevene ble av lærerne oppfordret til å delta aktivt og mene noe om det de var en del av. Dette medførte at elevene måtte vurdere, for å mene noe. Det å mene noe på andres oppfordring betyr at det er en viss respons, samtidig som det å vurdere setter ting opp mot hverandre. Det å veie for og i mot betyr at det må tas avgjørelser og at for eksempel noe må legges til eller fjernes. Dette medfører konsekvenser og handler som Freire sier (Kapittel, 3.0) : å reflektere, bevisstgjøre og vurdere egne valg. Denne prosessen handler også om å tilegne seg erfaring. Evaluering krever således medvirkning gjennom å være med å beslutte. Klassens time (eventyret) avdekker behovet for å gjøre, og omgjøre valg, og stå til ansvar for, og se konsekvensene av det endelige valg. Elevene viste stor grad av involvering ved å delta aktivt i klassens time. De var også flinke til å involvere hverandre inn i de forskjellige prosessene både på og utenfor skolen. Etterhvert som aktivitetene bar preg av faglige utfordringer ble det tydeligere for elevene hvilke konsekvenser de disse valgene medførte. Flytkomponenten (Kapittel, 3.2) beskriver at man må være følelsesmessig klarert, og tørre å gjøre uten å være redd for konsekvensene av handlingen. Flytkomponenten handler om å balansere elevenes ferdigheter og utfordringer. Når denne balansen er tilstede er man i flytsonen. Flytsonemodellen (Figur, 5 og 10) fungerte som et bra barometer i forhold til å bevisstgjøre elevene i å kvalitetsdefinere⁹ sine handlinger. Elevene viste at de var i stand til å mestre disse oppgavene, ved at de medvirket ved å være involvert allerede i planleggingen av undervisningen. Ved å delta i planleggingen av undervisningen fjernet de den psykologiske misforståelsen som Illeris beskriver i (Kapittel, 3.7) beveget seg i retning av Eggen´s sitat: ”Du skal komme på trening for å trene ikke for å bli trent” (Kapittel, 3.7). Dette gir et godt

⁹ Kvalitetsdefinere: Beskrive kvaliteten på det som er utført uten å bruke tallkarakterer.

svar på at det å få eksklusiv hjelp til å evaluere utfordringene underveis (Kapittel, 3.0) fører til at elevene utvikler evnen til å bli sin egen koordinator og med dette utvikler sin livskompetanse. (Kapittel, 1.2)

Motivasjon

Motivasjon har en betydelig rolle i læringsbegrepet. Imsen (Kapittel, 3.6) hevder at grunnlaget for motivasjon er følelser. Haaland Sund sier i (Kapittel, 3.7) at mening og meningsoppsettelse er sentralt i kunnskapssamfunnets forståelse for læringsbegrepet. Menneskets behov og motivasjon er komplekst, fordi det utvikler seg fra den enkeltes erfaringer, situasjon og fremtidsperspektiver. (Kapittel 3.7) I dette prosjektet forteller elevene at de gjennom mestring av svært enkle oppgaver fikk lyst til å forsøke seg på nye oppgaver. De beskriver også at de kunne være med å bestemme hva slags oppgaver de ønsket å prøve seg på, noe som ga stor motivasjon. Dette velger jeg å se på som starten til noe som kan defineres som tilpasset opplæring. Dewey sier (Kapittel, 3.8) at elevene bør ha mulighet til å bruke sine ressurser i meningsfulle aktiviteter. Lærerne var i dette prosjektet veldig gode på å bruke disse ressursene på en riktig måte. Eleven som hadde en dårlig dag og ville rydde i containeren er et bra eksempel på dette. Han fikk rydde og var meget motivert for oppgaven han var med på å planlegge. Erfaringen som lærere og elever gjorde her var at eleven skulle hatt mer å rydde, han var ikke følelsesmessig klarert for andre oppgaver. Dette beskriver hvor viktig det er å være motivert for den aktiviteten man skal delta i. Eleven hadde en dårlig dag, men han ville delta. Mestring er viktig og eleven som hadde fått et forhold til å evaluere fant ut at rydde er det jeg er i stand til å mestre i dag. Vi befinner oss nå i det som Halland (Kapittel, 3.7) beskriver som læringslandskapet. Læringslandskapet åpner for et større handlingsrom og skal bidra til å skape ytterligere motivasjon. Indre motivasjon er den drivkraften som får en person til å gjøre en aktivitet på grunn av interesse for selve aktiviteten, og når denne aktiviteten er belønning nok i seg selv er det snakk om indre motivasjon. I dette prosjektet kan man observere at elevene blir motivert til det de omtaler som teori, ved at de ser helheten. De oppfatter at det er en mening og relevans i aktivitetene. Ros var viktig for motivasjon. Negative tilbakemeldinger vekket ikke noen motivasjon hos disse elevene de trengte en bekreftelse på at de hadde lyktes. I idrett kan ofte negativ tilbakemelding vekke og tenne utøveren. I dette prosjektet forteller noen av elevene at det, handler mer om hevn i forhold til noe man kan og ikke har gjort godt nok. Vi trenger ikke det på skolen for vi kan det jo egentlig ikke, vi er ikke sikre nok.

Ansvar

Ansvar er i dette prosjektet konsentreres om begrepene relasjoner, samhandling og omsorg. Noddings mener dette krever mye relasjonell tid for å skaffe tillitsvekkende bånd, og Dewey hevder vi er avhengige av å bli tatt vare på av andre. (Kapittel, 3.6). Relasjonell kompetanse hjelper oss å forholde oss til andre mennesker på en positiv måte. Dette innebærer at det er viktig å forstå og å bli forstått. For elever i bygg og anleggsfaget vil det være nyttig og lærerikt å inneha evnen til å samarbeide og samhandle med andre mennesker i forhold til å løse de oppgaver en blir satt til. I dette prosjektet handlet det i stor grad om å lære av og med andre, noe som betyr å gi og ta læring. Maslow's behovshierarki (Kapittel, 3.1) ble viet mer oppmerksomhet enn det som var antatt. Maslows teori er basert på at det bak motivene ligger klare behov. Omsorg for andre viste seg å være betydningsfull på mange områder. Tidlig i prosjektet handlet det om å lære seg å respektere hverandre, mens i slutten av prosjektet handlet det om å ta vare på hverandre. Elevene har beskrevet klassen som laget og det inkluderer lærerne også. Elevene utviklet et godt lagarbeid som igjen ble til et praksisfelleskap Wenger beskriver praksisfelleskap (Kapittel, 3.4) som det å organisere seg sammen med sine kolleger for å få arbeidet gjort. Det felleskapet elevene og lærerne organiserte i dette prosjektet handlet også om å få arbeidet gjort, men det viktigste var å organisere seg for å lære gjennom å arbeide. Elever og lærere skapte et læringsfelleskap. Lærerne var flotte rollemodeller på en naturlig måte, noe elevene beskrev som veldig lærerikt i forhold til å respektere andre lærere og elever. Det fremstår som tydelig at det her fremkommer en effekt av to – lærer systemet som man ikke nødvendigvis var klar over før prosjektet startet opp. Lærerne har selv beskrevet prosjektet som umulig å gjennomføre alene. De er også helt tydelige på at to – lærer systemet er avhengig av god kjemi mellom de to lærerne for å få full effekt. De forteller at det er mulig å ha forskjellige læringsstiler men dette setter igjen store krav til de to lærerne i forhold til hvordan de skal opptre for at elevene skal være i fokus og ikke lærerne. Ansvar kan oppsummeres med et Eggen sitat: Det er viktig å gå på banen for å gjøre sitt beste, men det er enda viktigere å gå på banen for å gjøre de andre gode. Man får ikke dobbelt igjen men 10 ganger igjen (Intervju)

8.1 Konklusjon

Forskningsresultatet bekrefter i stor grad min forforståelse. Funn i litteraturen underbygger resultatene. To-lærer systemet er ikke isolert sett den eneste årsaken til læringsglede.

Aktivitet, gruppestørrelse, medvirkning og samhandling er viktige faktorer i forhold til resultatet. To-lærer systemet gir derimot gode betingelser i forhold til gjennomføring og påvirkning av elevenes hverdag som igjen skaper læringsglede.

De fire undersøkelseskategoriene har alle god forankring i teorien som er valgt for undersøkelsen. Man kan se at de positive svar undersøkelsen kommer frem til handler om at kategoriene og teoriene er avhengig av hverandres betydning. De underbygger og forsterker hverandre. Sammensatt viser de at prestasjonsangst er erstattet med prestasjonslyst. Ros er et signalord for å prestere, men uten disiplin og tydelige regler viser undersøkelsen at det ikke forekommer noe faglig læring. Tydelige normer viser her at elevenes oppmerksomhet rettes mot noe som har mening og relevans.

Rapporten innledes med å vektlegge at det er viktig å se på de utfordringer som finnes i opplæringen og i arbeidsmarkedet, og da spesielt yrkesopplæringen. Dette har sin bakgrunn i de krav som fremtiden vil kreve. Hensynet til elevenes yrkesønsker og bransjens behov ble påpekt som en utfordring. Konklusjonen i innledningen var at arbeidsmarkedet vil ha behov for mennesker med stor yrkeskompetanse. Livslang læring er et kjent begrep. Menneskene lærer hele livet gjennom de erfaringer man gjør. Det vil slik jeg forstår det være viktig gi menneskene riktige erfaringer. Skolen vil altså ikke kunne ferdiglære elevene, men skolen kan gi elevene de beste forutsetninger for å lære riktig og mer. Alle mennesker er i mine øyne å betrakte som ressurser. Samfunnet vil nok være best tjent med at det er færrest mulig uutnyttede ressurser. Yrkes stolthet, selvtillit og pågangsmot er viktige begreper som denne undersøkelsen viser har en stor betydning for å fremme samarbeid, samhandling, kvalitet og innovasjon på arbeidsplassen. Denne undersøkelsen konkluderer med at med gode nok rammer og opplæring som er tilpasset den enkelte vil arbeidslivet motta fra skolen mennesker som er godt kvalifisert for den videre utviklingen. To – lærer systemet gir gode betingelser for å påvirke elevenes læringsglede.

8.2 Ferden videre

Det mest interessante med denne undersøkelsen var å få lov til å gjøre en undersøkelse på mine egne refleksjoner. Elevprosjektet var så spennende og meningsfullt for meg som forsker, at det vil være umulig å ikke fortsette dette arbeidet.

The Laboratory School (Kapittel, 4.1) Er en modell som jeg personlig ønsker å ha som en referanse og grunnlag for det videre arbeidet mitt innen opplæring. Ordet “labor” betyr på latinsk bla. Arbeid (Aasen 2008). “den daglige bruken av “laboratory” henspiller ofte på forsøksrom, for eksempel i naturvitenskapene” (Aasen 2008:151).

Utvikling er viktig, arbeid er viktig, alle yrker er viktige, alle mennesker er viktige. Disse påstandene er ikke samfunnsvitenskapelig dokumentert men er et fundament i min tankevirksomhet. Jeg ønsker å tydeliggjøre dette enda mer ved å si at alle disse begrepene er like viktige. Naturligvis gjelder dette innen de lover og regler som gjelder. Jeg har tidligere gjennomført et prosjekt hvor problemstillingen var: hva kan skole og idrett lære av hverandre når det gjelder samarbeid og motivasjon? De viktigste funnene der var at med like rammer var det ingen forskjell på å delta i skoleaktiviteter og fritidsaktiviteter. Motivasjon er slik jeg ser det en viktig faktor i læringsarbeid og det vil i det videre arbeidet bli viktig å legge til rette for god motivasjon. De nøkkelord som synliggjøres i dette forskningsprosjektet er viktig å ta med seg: arbeid, relevans, disiplin, mestring, samhandling og annerkjennelse.

Dette forskningsprosjektet vil med de resultater som foreligger kunne være nyttig for andre skoler og lærere i den hensikt å prøve nye undervisningsmetoder. Det vil være ønskelig at det kan forskes videre på problemstillingen og hva de økonomiske konsekvensene vil være.

Personlig mener jeg at de resultater som er fremkommet åpner for å forske på effekten av en undervisningsmetode med to – lærer system, og større lærer - team i barne og ungdomsskolen.

Mine tanker om dette er at med nok hjelp tidlig vil elevene ha større motivasjon.

Ungdomsskolen mottar godt kvalifiserte og motiverte elever fra barneskolen, videregående skole mottar godt kvalifiserte og motiverte elever fra ungdomsskolen og arbeidslivet mottar godt kvalifiserte og motiverte elever fra videregående skole.

En tekst å ta med på ferden videre

*Opp mot verden som du møter din skjebne,
Ikke la dagens angrer påvirke morgendagens drømmer.
Når du satser høyt, og ikke treffer,
Kjære du vil likevel ende opp høyt blant stjernene.
Alle kan gi opp når det er på tide å risikere alt,
Du vet det der du står og du vil aldri falle.*

*Hvis du kan se hvordan du forestiller deg livet ditt
Du ønsker å drømme nå og du vet at alt er mulig.
Det er ikke hvem du er, det er dit du vil gå.
Du trenger ikke et mirakel, tro på at alt er mulig.*

*Bygg det stein på stein, kast vekk en stein
Ta sjansen på noe, bygg et slott og du kan ringe hjem.
Lev i øyeblikket, du kan ikke sette ord på.*

*Ikke oppbevar en sang inni, la din stemme bli hørt.
Finn et ekte ønske, ikke vær redd for å gråte.
Bedre å strekke seg etter noe, enn å aldri ha prøvd.
Det er på tide å se hvordan du forestiller deg livet ditt.
Det er på tide å se hvordan du forestiller deg livet ditt.
Du ønsker å drømme, du vet at alt er mulig.
Det er ikke hvem du er, det er dit du vil gå.*

*Du trenger ikke et mirakel, tro på at alt er mulig.
Det er ikke hvem du er, det er dit du vil gå.
Du trenger ikke et mirakel, tro på at alt er mulig.
Det er ikke hvem du er, det er dit du vil gå.
Du trenger ikke et mirakel, tro på at alt er mulig.*

*Det er på tide å se hvordan du forestiller deg livet ditt.
Du ønsker å drømme, alt er mulig.
Det er ikke hvem du er, det er dit du vil gå.*

*Du trenger ikke et mirakel, tro på at alt er mulig.
Det er valget du gjør, det er den tiden du tar
Det er den risiko du tar, du vet at alt er mulig.
Det er ikke hvem du er, det er dit du vil gå.
Du trenger ikke et mirakel, tro på at alt er mulig.*

Denne rapporten avsluttes med en tekst som jeg har oversatt fritt til norsk. Teksten er hentet fra gruppen Journey sin låt *Anything is possible*. Låten er skrevet av Neal Schon og Jonathan Cain. Teksten kan være en fri tolkning som åpner for ny tolkning av begrepet livskompetanse.

God tur ☺

LITTERATURLISTE

- Arntzen, E. og Tolsby, J. (Red). (2010). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Bergkastet, I. Dahl, L og Hansen, K. A. (2011). *Elevenes læringsmiljø-lærerens muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Bolstrøm, L. (2001). *Fra undervisning til læring*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Brunnland, O. A. og Eikbu, K. T. (1992). *Tren opp motet!* Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, I. (Red.). (2008). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Bergo, A. Johansen, P.A. Larsen, Ø. Morisbak, A.(2005). *Ferdighetsutvikling i fotball*. Oslo: Akilles.
- Dewey, J. (1968). *Democracy and education*. New York: Free Press
- Dewey, J. (2005) *Demokrati og uddannelse*. Århus: Forlaget KLIM.
- Eggen, N. A. (1999). *Godfoten*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fangen, K. og Sellerberg, A. M. (Red.). (2011). *Mange ulike metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk*. (oversatt av Lie, S.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Gadamer, H-G. (2007). *Sandhed og metode*. København: Academica.
- Gjørund, P og Huseby, R. (2004). *To eller flere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Grenstad, N.M. (1986). *Å lære er å oppdage*. Oslo: Didakta. Norsk Forlag.
- Grønmo, S. (2007). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halland, G. O. (2005). *Læreren som leder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

- Hartviksen, M og Kversøy, K. (2008). *Samarbeid og Konflikt-to sider av samme sak*. Bergen: Bokforlaget.
- Hatlem, R. (1992)., *Bedre på skolen*. Yven: Hatlem studiekonsult.
- Hiim, H. og Hippe, E.(2004). *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Høie, M. (2003). *Læringsformer og tilrettelegging*. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Haaland Sund, G. (2005). *Forskjellighet og mangfold-muligheter eller begrensninger for Individ og arbeidsplass?* (Phd avhandling). Roskilde Universitetscenter. Forskerskolen Livslang Læring.
- Illeris, K. (2000). *Tekster om læring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2007). *Læring*. Roskilde: Universitetsforlag: Fredriksberg DK.
- Illeris, K. (2009). *Læring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolens 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Imsen, G. (2008). *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Innbjør, H. og Kleiveland, J. (2007). *Operativt Lederskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jerlang, E. (1999). *Udviklingspsykologiske teorier*. København: Gyldendal
- Johnsen, B. (1999). *Hva ser jeg når jeg ser? Og hva sier jeg at jeg ser?* Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Knudsen, H. (1998). *Teoribygging i praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Kvale, S. (2008). *Det Kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Løgstrup, K. E. (1999). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Michels, R. (2001). *Teambuilding – The road to success*. Spring City, PA: Reedswain Publishing.
- Næslund, J. (Red.). (1981). *Pedagogene*. Oslo: Tanum-Nordli.
- Nilsen, S. E. og Haaland Sund, G.(2008). *Læring gjennom praksis*. Oslo: Pedlex.

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Ronglan, L. T. (2008). *Lagspill, læring og ledelse*. Oslo: Akilles forlag.
- Ryen, A. (2002). *Det Kvalitative Intervjuet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schou Andreassen, K. og Wadel, C. (2006). *Ledelse, teamarbeid og teamutvikling i Fotball og arbeidsliv*. Flekkefjord: Seek AS.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjons-kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Steinsholt, K & Løvlie, L. (2004). *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Strandkleiv, I. O. (2006). *Motivasjon i praksis*. Oslo: Elevsiden DA.
- Sæterdal, R. Erlandsen, A. Madsen, Ø. (2001). *Trening og utvikling av fysiske ressurser i fotball*. Oslo: Norges Fotballforbund.(Hefte).
- Vaage, S. (2000). *Utdanning til demokrati*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Wadel, C. (2006). *Forskning i egne erfaringer*. Flekkefjord: Seek AS.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. København: Reitzel.
- Wilken, L. (2006). *Pierre Bourdieu*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Wisløff, E. M. (1998). *Det Handler om å lære*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Wormnes, T og Manger, T. (2008). *Motivasjon og Mestring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aasen, J. (2008). *Dewey*. Vallset: Opplandske Bokforlag.

NETTSTEDER

Alle linkene er testet 09.05.2012

Elevsiden DA(2012). *Tilpasset opplæring.*

<http://www.elevsiden.no/tilpassetopplaering>

Kunnskapsdepartementet (2006). *Status for kunnskapsløftet – mestring og læringsglede.*

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler_artikler/kunnskapsministerens-taler-og-artikler/oystein_djupedal/2006/status-for-kunnskapsloftet--mestring-og-.html?id=113697

Kunnskapsdepartementet. (2012). *Kunnskapsløftet.*

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloftet.html?id=1411>

Lean Forum Norge (2012). *Om oss.*

<http://www.leanforumnorge.no/no/om-oss>

Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring* (2003-2004). Det kongelige utdannings og forskningsdepartement.(Lest 21.05.10).

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>

Utdanningsdirektoratet (2007). *Generell del av læreplanen.*

<http://www.udir.no/Lareplaner/Generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet (2007). *Vurdering.*

http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Vurdering_veiledningshefte_2.pdf

Lillegården Kompetansesenter. (2012) *Læringsutbytte.*

<http://lillegarden.wordpress.com/2007/03/29/hva-gir-1%C3%A6ringsutbytte/>

Forskningsprosjekt Lars Falao

- Jeg bekrefter at jeg er kjent med informasjonsskriv vedrørende forskningsprosjektet.
- Jeg gir tillatelse til at Lars Falao gjennomfører en observasjon av min undervisning. Jeg bekrefter at elevene er kjent med forskningsprosjektet og at elevene er sikret anonymitet.
- Jeg gir også tillatelse til et intervju og til å referere til dette i forskningsrapporten.

Observasjon: Dato:Tid:

Intervju: Dato:Tid:

Dato: _____

Underskrift: _____

Vedlegg 2 : Skjema: Informasjonsskriv til lærere

Jeg, Lars Falao, masterstudent i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Akershus, ønsker en best mulig innsikt i elevenes læringshverdag. I den forbindelse trenger jeg en tillatelse for å kunne gjennomføre et forskningsprosjekt hvor jeg ønsker å være tilstede i undervisningen. I denne perioden ønsker jeg å være sammen med elever og lærere i læringslandskapet.

Forskningsprosjekt med tema: Læringsglede

Forskningsspørsmål: ”Hvordan påvirker to-lærer systemet elevenes læringsglede?”

Praktiske opplysninger

Observasjonen vil foregå i differensierte perioder gjennom skoleåret.

Jeg bekrefter at Lars Falao kan være tilstede og observere i forskningssammenheng. Jeg er klar over at forskningsdataene blir behandlet konfidensielt.

Dato og underskrift: _____

Hvis det er noe du ønsker å spørre om i forbindelse med forskningsprosjektet kan du ringe til:

Kontaktpersonens navn: Lars Falao

Telefon: 95245405

Sted/Dato: _____

Underskrift lærer _____

Vedlegg 3: Skjema: Bekreftelse fra rektor

Forskningsprosjekt Lars Falao

- Jeg bekrefter at jeg er kjent med informasjonsskriv vedrørende forskningsprosjektet.
- Jeg gir tillatelse til at Lars Falao gjennomfører et forskningsprosjekt på vår skole.

Dato: _____

Underskrift: _____

Vedlegg 4 : Skjema: Informasjonsskriv til rektor

Jeg, Lars Falao, masterstudent i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Akershus, ønsker en best mulig innsikt i elevenes læringshverdag. I den forbindelse trenger jeg en tillatelse for å kunne gjennomføre et forskningsprosjekt på din skole.

I denne perioden ønsker jeg å være sammen med elever og lærere i læringslandskapet.

Forskningsprosjekt med tema: Læringsglede

Forskningsspørsmål: ”Hvordan påvirker to-lærer systemet elevenes læringsglede?”

Praktiske opplysninger

Observasjonene av elever og lærere vil foregå i differensierte perioder gjennom skoleåret.

Dato og underskrift: _____

Hvis det er noe du ønsker å spørre om i forbindelse med forskningsprosjektet kan du ringe til:

Kontaktpersonens navn: Lars Falao

Telefon: 95245405

Sted/Dato: _____

Underskrift lærer _____

Vedlegg 5 : Skjema: Godkjenning fra Nils Arne Eggen

11/11 - 11
Vi LARS!
Godt viljen
fra
Nils Arne Eggen

Vedlegg 6 : Skjema: Observasjon



På hvilken måte påvirker E-læringsystemet
Elevenes læringstilrettelegging?

Skjema: Observasjon

Elevene skal lage salinger:

| FOKUSOMRÅDE | LÆRER | ELEV | HVA SER JEG | HVA HØRER JEG |
|--|---|---|---|---|
| <p>Læringsaktivitet (skal lese salinger)</p> <p>Oppfølging</p> | <p>Den ene læreren tar med engrosst for å finne fram til stør med sljøene</p> <p>støt</p> | <p>Sørnit,</p> <p>Elevene steller snore og stikker</p> <p>støten Merk i gruppen en pime 😊</p> | <p>Elever skal bakesalinger finne materialer og sag. klipper.</p> <p>Elevene vet hvordan men det ser ut til å være vanskelig å bestemme og gjøre.</p> <p>Sammenheng</p> | <p>Elevene spør, lærer svarer med Spørsmål-tydelig Noe forklaringer for å hjelpe med Arbeidet i løpet av Elevene spør (diktning) og uttrykker Elevene vet hvordan salingene man ser ut til de slike mod uttrykker (høylytt)</p> |

Vedlegg: 7 Transkribering med fargekoder.

så farlig (mestring) og får lyst til å lære mer (læringsglede) etter dette er det ikke så farlig å kjøre med guttene eller med tilskuere. Jeg er veldig opptatt av at de får riktig grunnopplæring fordi da øker man muligheten til å bruke sitt eget hode etterpå.

høringsprosedur

Da slår vi fast enda et postulat hvor det står: I alle livets forhold så lønner det seg å lære det som er riktigst tidligst mulig du kan ikke vente. Det er en pedagogisk villfarelse, at det er farlig å bli flink til noe når du er liten. Det er bare tøv det vet du. Hvis poden da vil bli god da har vi koblet ut det med viljen og sånn i forhold til utvikling. Dess tidligere du lærer selv for guttungene for dem har jo kjennskap til dette før dem kommer på videregående. Lær det rettst mulig tidligst mulig, ikke vent. ikke vent til de blir 17

Disse tingene er vi langt på vei enig i. Det som jeg har snakket mye om i læringsgruppa på Høgskolen er flytsonen, som ikke er funnet opp i trønderlag, noe mange tror. Hva vil du si om flytsonen i denne sammenheng?

He he he Flytsonen har vi lånt fra en ungarsk/amerikansk sosial psykolog som heter Mihaly Csikszentmihalyi. Han var gjennom Kjell Skau Andreassen, pedagogisk forsker med utgangspunkt i spes ped. Kjell Schou Andreassen var rektor på Ramsvik skole i Stavanger og var veldig interessert i dette. Jeg var ikke så veldig interessert syntes det var litt sånn og (trekke fotball pedagogikken litt for langt. Nå styrer det jo alt vi gjør, akkurat det samme som å holde hverandre i flytsonen, dvs vi utfordrer der vi kan, får utfordringen, det står jo der i boken Godfoten at vi har tatt derifra, har gitt det kjøtt og blod. Det er ikke nok at det står i Amerikansk psykologisk lærebok eller lærebøker generelt. Du må jo finne tak i hva det betyr i praksis. Hva betyr dette for et fotball lag eller en skoleklasse? Nå er vi over, og det er jo helt avgjørende vet du. Det er jo veldig lett da, og det er det som er skjedd i norsk skole. Hvis du bare er en lærer og mange elever så høyner du der vet du (peker på flytsonemodellen utenfor sonen) underprestering ikke sant, du velger og gå ned hele tiden, flink elev som ikke får utfordring det blir jo, ingen læring (ingen læringsglede?)

Det handler jo veldig mye om nettopp dette. Man tar ofte hensyn til de svake og det skal man

Vedlegg 8: Intervjuguide

Dette er spørsmål som er brukt i forbindelse med intervjuene og observasjonene.

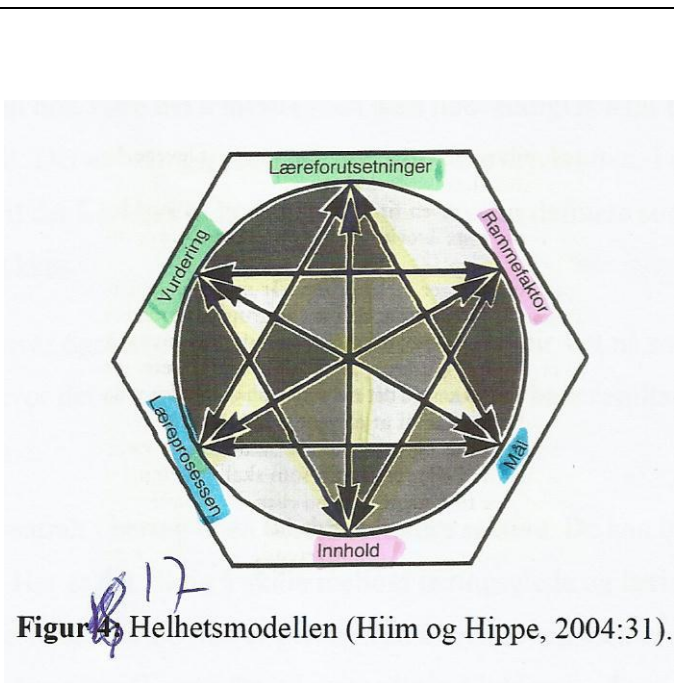
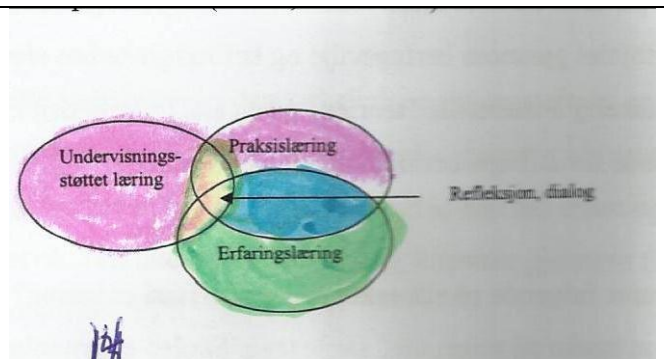
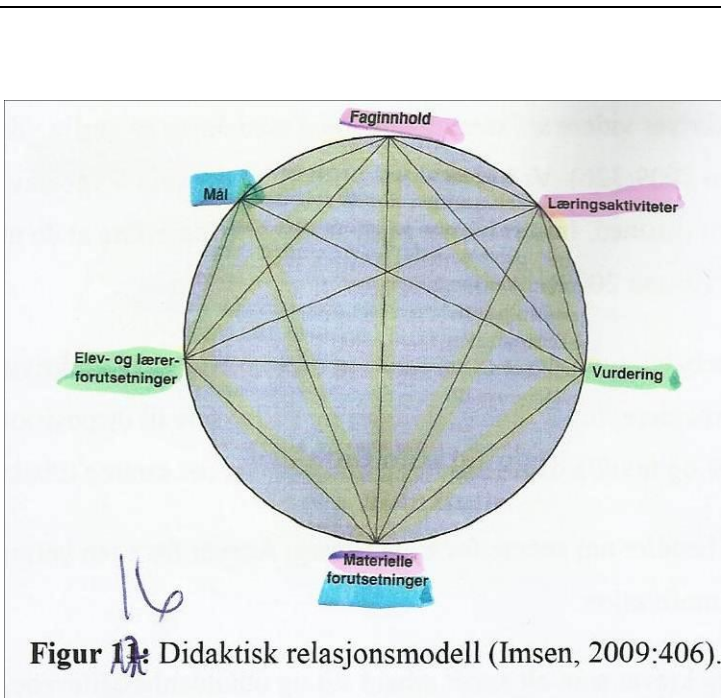
- På hvilken måte kan lagbygging skape et bedre læringsmiljø for den individuelle elev?
- Hvilken avgjørende betydning har lagtilhørigheten for gjennom miljø å skape læringsglede?
- På hvilken måte påvirker et to- lærer system lagtilhørigheten?

- På hvilken måte gir gruppearbeid økt grad av mestring, og hvordan skaper det et bedre læringsmiljø?
- På hvilken måte kan “den andre læreren” bidra til økt grad av motivasjon og mestring som her oppsummeres i en felles begreps betegnelse, læringsglede?

- På hvilken måte kan tempoforskjellene i læringen utlignes og mestringsfølelsen og motivasjonen ivaretas?
- Hvordan opplever elevene å bruke Lagarbeid som metode?

- Hvilket læringsutbytte opplever elevene at de får gjennom lagarbeid, hvor to-lærere er en del av laget?
- Hvordan opplever elevene et to lærer system?
- hvordan opplever lærerne et to- lærer system?
- Hvilket læringsutbytte opplever elevene at de får ved bruk av to-lærer system?
- Hvordan skapes det læringsglede?

Vedlegg 9: Figurer brukt i arbeid med kategorier. Det er brukt fargekoder i forhold til hovedkategoriene.



Vedlegg 10: Tema tenkning – kategorier.

