

Lærerstudenter og læring

Kari Fjell

Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier, Høgskolen i Oslo

Artikkelen beskriver og drøfter et innovasjonsarbeid på Høgskolen i Oslo hvor intensjonen var å bedre studentenes prestasjoner i pedagogikkfaget ved å arbeide med deres motivasjon og læringsstrategier. Det teoretiske grunnlaget for prosjektet er motivasjonsteori (Self Determination Theory). Deltakerne var førsteårsstudenter som selv hadde meldt seg på et tilbud for å jobbe med egen læring. Intervensjonen var gruppeveiledning. Tre pedagogikk-lærere som alle har teoretisk bakgrunn og erfaring med veiledning var veiledere. Dataene som ble samlet inn er både kvalitative og kvantitative. Resultatene er lovende: Analysene viser at de studentene som hadde fått veiledning, gjorde det signifikant bedre til eksamen enn studentene som ikke hadde fått veiledning. De kvalitative dataene kan tyde på at studentene har fått større bevissthet om læringsstrategier og økt motivasjon.

Innledning

Innovasjonsarbeidet hadde et dobbelt siktemål: å fremme studentenes faglige utbytte av studiet, og dessuten bidra til at de fikk økt kompetanse om læring – en kompetanse som de trenger for å for å hjelpe fremtidige elever til et godt læringsutbytte. Forskning tyder på at læreres egen bruk av læringsstrategier påvirker elevers evne til å være selvstendig i sitt læringsarbeid og at de dermed lærer mer effektivt og meningsfylt (Hamman, Berthelot, Saia, & Crowley, 2000). Hvis vi oppnår å fremme utvikling av gode læringsstrategier hos studentene, antar vi at det får betydning når de senere skal fremme motivasjon og læring hos egne elever. Virkemidlet vi brukte var gruppeveiledning gjennom ett studieår med fokus på studentenes motivasjon og bevissthet om egen læring. Vår problemstilling var: Kan vi gjennom systematisk bruk av veiledning fremme studentenes faglige utbytte av studiet og bidra til at de utvikler sin kompetanse når det gjelder læring?

Dataene er analysert med utgangspunkt i følgende spørsmål:

Kan gruppeveiledning basert på teori om motivasjon (selvbestemmelsesteori) og læring bedre studentenes prestasjoner i pedagogikkfaget?

Kan en slik veiledning påvirke studentenes motivasjon og bevissthet om egen læring?

Større læringstrykk i skolen

Skuffende prestasjoner på internasjonale prøver (PIRLS, 2001, 2006; PISA, 2006) har ført til sterkere fokus på lærerens ansvar for elevenes læring. Sentrale skolepolitiske dokumenter viser dette gjennom uttrykksformer som «kunnskapsløft» og «mer trykk i opplæringen», uttrykk som peker mot større aktivitet hos lærerne når

det gjelder å fremme elevenes læring enn det vi har sett tidligere (Elstad & Turmo, 2007).

Både Kunnskapsløftet og nasjonalt system for kvalitetsvurdering legger sterkere vekt på elevenes utbytte enn tidligere styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2008). I Læreplan for kunnskapsløftet, LK06, finner vi under prinsipper for opplæringen punktet «Motivasjon for læring og læringsstrategier». Her fremheves bevissthet og refleksjon rundt egen læring, strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid og at «opplæringen skal gi elevene kunnskap om betydningen av egen innsats og om bevisst bruk og utvikling av læringsstrategier» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 33). Dette videreføres i St.meld. nr. 31 (Kunnskapsdepartementet, 2008). Gjennom meldingen *Motivasjon – Mestring – Muligheter* har myndighetene satt fokus på tiltak for ungdomstrinnet (Kunnskapsdepartementet, 2011).

I evaluering av Kunnskapsløftet har man funnet betydelige variasjoner mellom skoler og klasser når det gjelder utvikling av læringskultur. Evalueringen konkluderer med at det er skolelekstene forhold som først og fremst forklarer systematiske forskjeller i elevenes prestasjoner (Bakke & Danielsen, 2011). Et tidligere forskningsprosjekt som er gjennomført på Høgskolen i Oslo innenfor teoriområdet selvregulert læring, peker i samme retning. Studenter som ble spurt om hvilken rolle lærere har hatt i deres utvikling av egne læringsstrategier, gir ikke lærere, men foreldre og familie en stor rolle (Anmarkrud, Olaussen, & Bråten, 2002). Hvis lærerne får kompetanse til å støtte elevene i utvikling og bevissthet rundt egen læring, kan det være en sentral faktor for å gi alle elever en bedre forutsetning for å lære.

Gjennomgang av de offentlige dokumentene fører til den konklusjon at ny organisering og nye arbeidsmåter i fellesskolen stiller nye krav til læreren. Baseundervisning, nivådelte grupper og bruk av arbeidsplaner er tiltak som er innført for å tilrettelegge for læring for alle elever. Læreren må kunne nok om læring til å vurdere hvilke metoder som gir læringsutbytte for elevene og må kunne veilede på en måte som fremmer læring for hver enkelt. St.meld.nr. 31 (Kunnskapsdepartementet, 2008 s. 24) fastslår at det er behov for mer veiledning for den enkelte lærer.

Teoretisk utgangspunkt

Forskning har vist at ferdigheter og evner ikke er nok til å forklare forskjeller i elevenes prestasjoner. De tre begrepene motivasjon, læringsstrategier og selvregulert læring kan være sentrale faktorer.

Selvregulert læring er et begrep som brukes innenfor nyere internasjonal læringsforskning. Det defineres som «en prosess hvor den som lærer selv aktiverer og opprettholder kognisjoner, følelser og atferd som er systematisk orientert mot å nå læringsmål» (Schunk & Zimmerman, 2008, s. vii). Selvregulert læring (SRL) er altså læring som initieres, kontrolleres og styres av den lærende selv. Å arbeide for å fremme selvregulering kan være en vei for å forbedre prestasjoner.

For å være selvregulert må man beherske strategier. Læringsstrategier innebærer repetisjon, organisering, elaborering og overvåking av egen læring (Elstad & Turmo, 2006). En person som er god til å regulere sin egen læring skiller seg fra en som ikke er det ved å bruke mer effektive *læringsstrategier*: sette seg bedre mål, overvåke og vurdere sin egen læring bedre, organisere omgivelsene bedre, be om hjelp

når det er nødvendig, ha bedre innsats og utholdenhet, endre strategier når det er nødvendig og sette nye mål når nåværende mål er oppnådd (Anmarkrud et al., 2002).

Det som preger forskning om selvregulert læring, er at den er forankret i flere teoretiske forskningsfelt: selvbestemmelsesteori og forskning på indre motivasjon (Deci, 1975; Reeve, Ryan, Deci, & Jang 2008), Banduras sosialkognitive teori (Bandura, 1997) og Vygotskys sosiokulturelle teori (Vygotsky, 2001). Felles for disse teoriene er at de vektlegger sosial interaksjon som vesentlig i læringsprosessen.

Det er rimelig å tenke seg at utvikling av selvregulert læring starter tidlig og tar tid, og at det er en sosial prosess (Pressley 1995). Å se andre bruke gode strategier når de løser oppgaver, «modell-læring», å få undervisning og veiledning i læringsstrategier og å få oppmuntring og støtte når man selv er aktiv i læringsprosessen, «stillasbygging», vurderes som veier til å utvikle selvstendighet og strategier. Når man arbeider for å fremme selvregulert læring, er det nødvendig å se på interaksjon mellom person, situasjon og atferd (Bråten, 2002).

Tidligere var læringsforskningen mest opptatt av hvordan man kunne utvikle gode kognitive strategier, for eksempel gjennom egne kurs i studieteknikk eller integrert i annen undervisning. I et ettårig innovasjonsprosjekt laget man et program hvor man integrerte undervisning i læringsstrategier i den ordinære undervisningen. I dette prosjektet oppnådde man i liten grad endring i studentenes strategibruk (Bråten & Olaussen, 1999).

Det har vært gjennomført vellykkede intervensjoner for å bedre elevers strategibruk i klasseromslæring, men dette har ikke vist seg å bli overført til mer ustrukturerte situasjoner. Fokuset for forskning har endret seg fra strategier til motivasjon. Man kan lære å bli selvregulert gjennom en kognitiv prosess, men hvis studenten ikke er motivert, er det lite trolig at selvreguleringer blir varige eller fremmer læring. Motivasjonelle prosesser spiller en viktig rolle for å initiere, lede og opprettholde studenters forsøk på å være selvregulerte når de lærer (Schunk & Zimmerman, 2008).

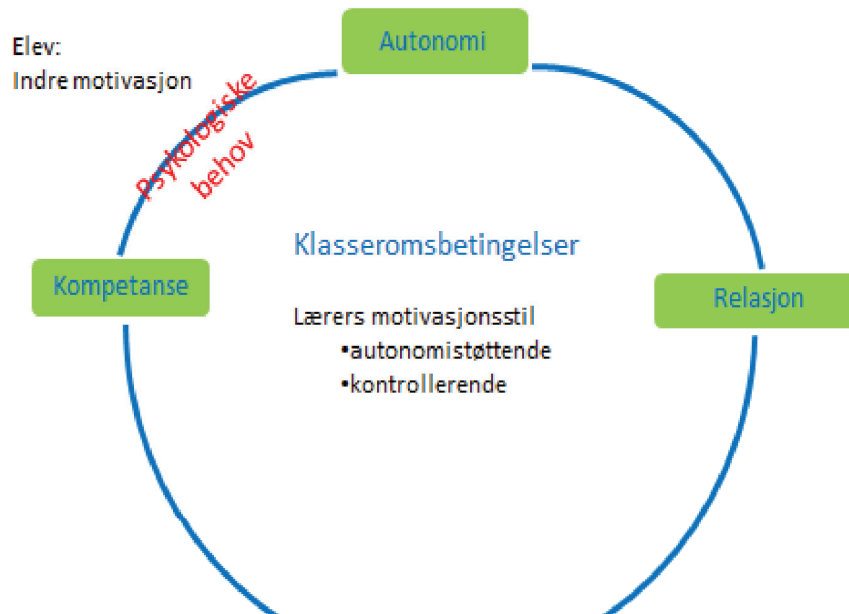
Selvbestemmelsesteori SDT (Self Determination Theory)

Innenfor SDT har Reeve og medarbeidere gitt interessante bidrag til å jobbe konkret med å utvikle motivasjon (Reeve et al., 2008). De presenterer en dialektisk modell som viser hvordan læreres motivasjonsstil har betydning for elevens motivasjon.

Innenfor denne forskningstradisjonen forutsetter man at alle mennesker, uavhengig av evner og bakgrunn, har potensial for å møte oppgaver med indre motivasjon. Tre psykologiske behov må tilfredsstilles for at indre motivasjon skal vekkes eller utvikles: behov for autonomi, kompetanse og «relatedness», relasjon. SDT ser opplevelse av autonomi som spesielt utslagsgivende for at de to andre behovene kan tilfredsstilles. Klasseromsforskning har vist at lærere kan karakteriseres ut fra to motivasjonsstiler: autonomistøttende eller kontrollerende. (Reeve et al., 2008). En autonomistøttende lærer vil få god relasjon til elevene, og det er et godt utgangspunkt for læring og opplevelse av kompetanse. En kontrollerende lærer gir dårlige muligheter for å tilfredsstillende de grunnleggende behovene. Selv om svært få lærere er helt autonomistøttende eller helt kontrollerende, er det negative funnet i denne forskningen at lærere viser seg å være gjennomgående kontrollerende (Reeve, 2009).

Self-determination Theory (SDT): dialektisk forhold

(Reeve, 2006; 2009; Reeve et al., 2008).



Figur 1

Kompetanse er et sentralt begrep i grunnleggende teorier om indre motivasjon, det sees hos flere som det viktigste behov hos oss mennesker. I lærerutdanningen snakker vi ofte om elevenes mestring (White, 1959). Sammenheng mellom autonomi og kompetanse har også lenge vært kjent fra motivasjonsforskning (Nygård, 1993).

Særlig interessant er det bidraget SDT gir til forståelse av hvordan betingelser ved situasjonen vi er i, kan vekke eller svekke indre motivasjon, selvregulering og trivsel (Ryan & Deci, 2000). En relasjon som anerkjenner autonomi vil være en god relasjon. Relatedness, en god relasjon, kan føre til at elevene overtar verdier som læreren har overfor fag og oppgaver, og skape indre motivasjon for skolearbeidet. Elevene utvikler indre motivasjon for oppgaver de i utgangspunktet bare gjorde av ytre årsaker (Reeve, 2006). I norsk skoleforskning blir relasjoner ofte fremhevet som en viktig forutsetning for læring (f.eks. Nordahl, 2002).

SDT gir et vesentlig bidrag til å forstå og forske på motivasjon i skolesammenheng ved at teorien knytter autonomi, kompetanse og relasjon sammen og retter oppmerksomheten mot betydningen av hva lærer sier og gjør i klasserommet.

Forskningsmetode: data, utvalg, design

I internasjonal forskning om selvregulert læring har gruppeveiledning blitt brukt for lærere som ønsket å utvikle selvregulering og strategisk læring hos sine elever i grunnskolen – med positivt resultat (Perry, 1998). Denne forskningen sammen med egen erfaring fra gruppeveiledning, blant annet med nyutdannede lærere, gjorde at vi valgte å prøve gruppeveiledning.

Vi utformet forskningsspørsmålene:

1. Kan gruppeveiledning basert på teori om motivasjon (selvbestemmelsesteori) og læring bedre studentenes prestasjoner i pedagogikkfaget?
2. Kan en slik veiledning påvirke studentenes motivasjon og bevissthet om egen læring?

For å belyse det første spørsmålet har vi gjort en eksperimentell, kvantitativ studie. Intervensjonen er gruppeveiledning. Effektivvariabelen er studentenes karakterer til muntlig eksamen i pedagogikk. For å analysere data i den kvantitative studien i dette prosjektet ble det benyttet SPSS (Statistical Package for Social Science) 15.0 for Windows, og det ble testet om karakterfordelingen i eksperimentgruppen var signifikant forskjellig fra karakterfordelingen i kontrollgruppen ved en independent samples t-test med et α -nivå på .05 (to-halet).

Det andre spørsmålet belyses med en ikke- eksperimentell, kvalitativ studie. Studentenes logger representerer datamaterialet.

Ved å kombinere disse datainnsamlingsmetodene oppnår vi metodetriangulering og de kvalitative dataene kan belyse de kvantitative og gi oss dypere innsikt i mulige sammenhenger i fenomenet vi studerer.

Utvalg

Mulighet til å delta ble introdusert på følgende måte i de tre klassene:

Tilbud om å delta i veiledningsgruppe

I høst starter et pilotprosjekt: Tre faglærere i pedagogikk får anledning til å etablere hver sin veiledningsgruppe i første klasse. De tre gruppene får veiledning i 2 timer 8 ganger i løpet av skoleåret. Maks deltakere er 8 i hver gruppe. Veiledningen skal knyttes til deltakernes faglige utfordringer, for eksempel studieteknikk, læringsstrategier, faglige problemstillinger, sammenheng teori/praksis. Formålet er å gi et ekstra tilbud som kan heve det faglige arbeidet i studiet. Det blir ikke stilt krav om forberedelse til veiledningen.

Alle førsteårsstudenter fikk altså tilbudet og deltakelsen var frivillig. Påmeldingen var bindende og studentene forpliktet seg til å delta på alle veiledningene. Totalt var det 52 påmeldte. Eksperimentgruppen besto av 24 studenter som ble trukket ut av de påmeldte ved loddtrekning.

De to gruppene vurderes som sammenliknbare: begge består av studenter som har meldt seg på til veiledning, og altså vist samme motivasjon for å være med.

Intervensjonen: gruppeveiledning

Hver gruppe besto av 8 studenter fra samme klasse. Sosialpsykologisk forskning har funnet at gruppestørrelsen påvirker effektiviteten i gruppene og at seks til åtte deltakere er det optimale (Lauvås, Lykke, & Handal, 2004; Petterson & Løkke, 2004). De tre lærerne som hadde klassene, veiledet gruppen fra sin egen klasse. Veilederne har både teoretisk skolering og praktisk erfaring med veiledning i ulike sammenhenger. Veiledningen ble gjennomført i tillegg til den vanlige undervisningen som alle tilbys.

Målet med de ulike øvelsene og metodene i veiledningen var bevisstgjøring av egen læring. Det ble brukt mindre tid til diskusjon om fagstoff fra pensum, selv om vekten på fag varierte i gruppene. Pedagogikkfaget var utgangspunkt for samtale.

Veiledningen var forankret i de grunnleggende behovene i den dialektiske modellen fra selvbestemmelsesteori: autonomi, kompetanse og relasjon (Reeve et al., 2008). Veiledning er en dialektisk metode og det er grunnleggende i veiledningssamtaler at deltakerne opplever autonomi (Fjell, 2007; Stålsett, 2003). Veilederens rolle var å strukturere slik at gruppen ble autonomistøttende og fremmet refleksjon. Autonomi kan støttes ved et ikke-kontrollerende språk, fokus på mestring, gi oppmuntring og hint – ikke løsninger, være åpen for spørsmål, akseptere studentenes frustrasjoner og være lydhør og empatisk (Reeve et al., 2008). Studentenes behov var styrende for det som skjedde i veiledningen. Det betyr at innholdet i veiledningen ikke ble planlagt, men dialogen ble strukturert på ulike måter, slik at alle ble sett og hørt. Det ansvaret tok veilederen.

Individuell loggskrivning ble som regel brukt som utgangspunkt for samtale. Logg er anerkjent som en god metode for å utforske egne erfaringer, og fungerer som redskap for læring. Skrivningen ga hver enkelt tid til å reflektere over egen situasjon, og ga et grunnlag for å dele med de andre i gruppen (Bjørke, 2006; Stålsett, 2006).

Instruksen var: skriv i 3 minutter. I rammen under er eksempler på logger som ble brukt. De var alltid formulert som uavsluttede utsagn, slik at de var minst mulig styrende. Etter loggskrivningen leste studentene opp sine tekster etter tur. Vi brukte en fast struktur hvor alle kommenterte og stilte spørsmål. Vi satt rundt et bord så alle hadde samme posisjon.

Logg 1: På en skala fra 1 til 10 vurderer jeg min innsats til å være:

Logg 2: Målet mitt er i år å komme på nivå....

Logg 3: Når jeg arbeider med faget synes jeg at jeg er god til....

Logg 4: Jeg vil gjerne bli bedre til...

Logg 5: For at jeg skal gjøre en bedre innsats må....

Logg 6: Det som til nå har motivert meg mest i studiet er..

Alle deltakerne fikk like mye tid, selv om vi valgte å fordype oss i noen problemstillinger hver gang, f. eks. «Jeg klarer ikke å konsentrere meg om lesingen» eller «Jeg gruer meg så til muntlig eksamen. Jeg får aldri til å snakke når jeg blir nervøs.» Deltakernes gode og dårlige erfaringer med pensumlesing og med eksamen ble drøftet og vi delte erfaringer om hvordan situasjonen kunne mestres.

En annen innfallsvinkel til samtalen var å lese vanskelige, nye tekster og snakke om hvordan hver av oss arbeidet for å forstå og huske. Noen fortalte at de visualiserte, noen

koplet nytt til gammelt, noen skrev ned vanskelige ord og brukte ordbok, noen pugget osv. Vi fikk frem ulike strategier som vi samtalte om.

Hver gang avsluttet vi med at studentene satte seg konkrete mål, og vi fulgte alltid opp disse i neste veiledning. Gjennom alle tilnærmingene var det den enkeltes utfordring som ble arbeidet med i gruppen. Den enkelte kom frem til løsninger som kunne prøves. Vi fokuserte mest på det positive, på mestring, og loggene viste at det var mye å lære av hva andre får til.

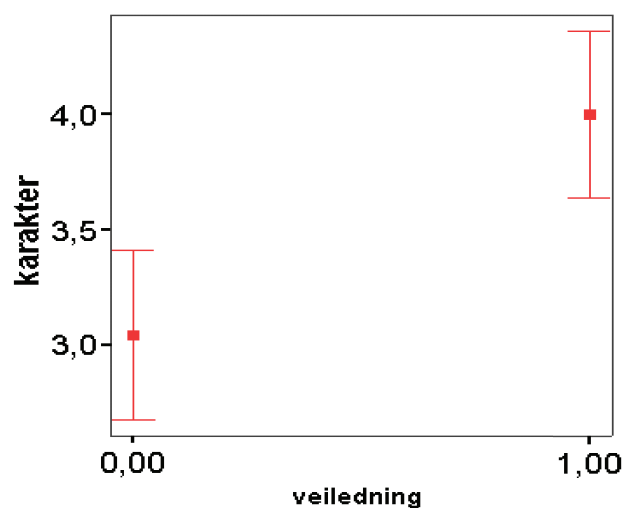
I samsvar med selvbestemmelsesteori ønsket vi gjennom holdningen og dialogen i gruppen, med vekt på autonomi og kompetanse, å utvikle og ivareta gode relasjoner i gruppene. Veiledningsgruppene ble preget av en trygg, hyggelig atmosfære, hvor vi veilederne presiserte at vi gikk ut av den vanlige lærerrollen, og at gruppen hadde et felles ansvar for det som skjedde.

Resultater

Spørsmål: Kan gruppeveiledning basert på teori om motivasjon (selvbestemmelsesteori) og læring bedre studentenes prestasjoner i pedagogikkfaget?

Karakterer til muntlig eksamen i pedagogikk

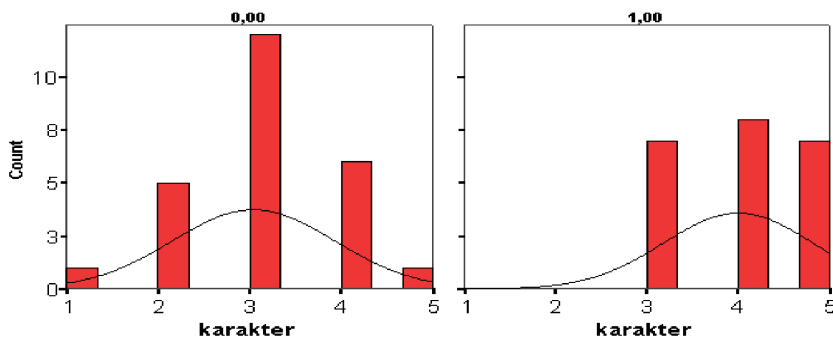
Karakterene til eksperimentgruppen, de som fikk veiledning, er sammenliknet med karakterene til kontrollgruppen. Vi har kodet alle A-er til 5, B-er til 4 osv. og la alle som hadde fått veiledning i gruppe 1 og de andre i gruppe 0. Veiledningsgruppen fikk i snitt 4.0 (B), den andre gruppen 3.0 (C), med andre ord en hel karakter i forskjell. En independent samples t-test viste at de studentene som hadde fått veiledning, gjorde det signifikant bedre på eksamen enn studentene som ikke hadde fått veiledning ($t [45] = 3.84, p < .001$).



Figur 2 Gjennomsnittskarakterer i kontroll og eksperimentgruppen

Diagrammet viser snittkarakter i hver gruppe, med et konfidensintervall på 95 % indikert av de tynne linjene som går ut fra firkantene. Det betyr at vi kan være 95 %

sikre på at det sanne gjennomsnittet ligger innenfor disse linjene for hver av gruppene. Vi har altså fått en klar forskjell på en hel karakter mellom de som har fått veiledning og de som ikke har fått det. Gruppene som sammenliknes er ikke store, og dette må tas med i betraktningen i tolkningen av resultatene. Likevel viser altså den statistiske analysen at det er mindre enn én promilles sannsynlighet for å observere en så stor forskjell mellom gruppene ved tilfeldighet.



Figur 3 Fordelingen i kontroll og eksperimentgruppen

Spørsmål:

Kan en slik veiledning påvirke studentenes motivasjon og bevissthet om egen læring?

Studentenes logger: evaluering av veiledningen

For å svare på dette spørsmålet har vi analysert studentenes logger som ble skrevet på siste samling (uten navn, 23 var til stede).

1. Mine refleksjoner etter å ha deltatt i veiledningsgruppen dette studieåret er..
2. Hvor viktig har det vært for deg å være med på veiledningen? Sett kryss ved tallet 1 2 3 4 5 6
3. Det som har vært viktigst for meg ved å delta i gruppen er...

På logg 1 har tekstene en lengde på mellom en halv og én side, logg 3 består av korte tekster (ca 5 linjer). Åpne spørsmål er brukt på logg 1 og 3 fordi de ikke påvirker svarene i samme grad som forhåndsbestemte kategorier. Men det er feilkilder ved denne type data, blant annet fare for at deltakere i en slik liten gruppe vegrer seg for å være negative, selv om de skriver loggene uten navn. Innholdet i disse loggene var gjennomgående så personlig og utfyllende at de virker troverdige.

Loggene er analysert med utgangspunkt i det teoretiske grunnlaget for studien, SDT. Logg 1 og 3 er slått sammen i analysen. Vi har brutt ned forskningsspørsmålet i to spørsmål: Gir loggene uttrykk for at veiledningen har påvirket studentenes motivasjon og læringsstrategier? Har veiledningen tilfredsstilt studentenes grunnleggende behov for autonomi, kompetanse og relasjoner? Dataene er derfor systematisert i to

kategorier: 1. motivasjon og læringsstrategier og 2. grunnleggende behov (autonomi, kompetanse, relasjon). Kategorien autonomi består av utsagn som gjelder å sette seg mål, styre egen atferd, bruke bedre strategier, tenke mer positivt om egen læring (Reeve et al., 2008). Kompetanse omfatter utsagn om mestring, opplevelse av å kunne noe, ha lært noe og relasjon omfatter utsagn som går på samhandling i gruppa.

I arbeidet med kategoriseringen kom det klart frem at kategoriene henger tett sammen og at mange utsagn kunne plasseres i flere kategorier. Kategorien læringsstrategier kunne omfattet det meste som er plassert i de andre kategoriene. Det er som forventet ut fra den nære teoretiske sammenhengen mellom læringsstrategier og motivasjon. Analysen gir oss et grunnlag for å drøfte hva det er ved veiledningen som kan ha påvirket studentenes motivasjon og læring.

På logg 2 var gjennomsnittsvurderingen 5,13. Det var liten spredning i svarene: én student svarte 3, og 20 studenter svarte 5 eller 6. Vi ser altså av svarene at studentene synes det har vært viktig å være med på veiledningen.

De kvalitative dataene fra loggene 1 og 3 kan gi en utdyping av hvorfor.

Motivasjon og læringsstrategier

Det er 20 studenter som har trukket frem motivasjon og læringsstrategier i sine logger. De tre som ikke har gjort det, har uttrykt seg i mer generelle vendinger: ting har blitt klarere for meg, god hjelp til eksamen. Her er tatt med eksempler på utsagn:

Min holdning til meg selv som lærende person har endret seg. Det har vært nyttig å snakke om læringsstrategier og gode/dårlige erfaringer... – ...Jeg har lært utrolig mye om meg selv ved å bli «tvunget» til å snakke om egne strategier/erfaringer + +... stor utvikling i min måte å lese/studere... – ...Jeg har blitt veldig motivert av å være med i denne gruppa. Har fått reflektert rundt meg selv i forhold til mål og læringsstrategier.....-Det har vært en stor motivasjon å bli «tvunget» til å tenke gjennom hva slags mål jeg har i faget...-At en veiledningsgruppe kan bidra til bevisstgjøring rundt studieteknikk, attribusjonsmønster og samarbeid... – ... Har merket tydelig at mitt syn på undervisningen og min lyst til å møte forberedt til timen har blitt sterkere.

Grunnleggende behov

Her er tatt med eksempler på utsagn i de tre kategoriene:

Autonomi: ... lært mye om meg selv.. ved at vi hele tiden har satt mål -...ting andre har sagt har fått meg til å tenke mer selv...- ta opp ting vi selv føler behov for -... lettere å stille spørsmål...-

Relasjon: ... kjennes å ha denne gruppa som betryggende... -... lettere å være seg selv og spør om «dumme» ting i en liten gruppe. ... – ...I relasjonen som jeg fikk til lærer og enkelte medstudenter, utviklet det seg også en lyst og forventning til å gjøre det bra på eksamen. har følt at du har hatt forventning til at vi i veil-gruppa er forberedt og interessert, og det har motivert meg til å jobbe mot hver time.

Kompetanse: ... fått mer innsikt -... ulike ting har blitt klarere – ... blitt mer bevisst på egne meninger... har lært veldig mye... – lært meg å se sammenheng i emnene -... lært utrolig mye om meg selv... – .. fått et realistisk syn på meg selv...-... blitt mer strukturert...- ...kan det være interessant å måle gjennomsnittskarakter i faget i forhold til

resten av klassen... sikker på at gjennomsnittet i veiledningsgruppa er høyere... vi har fått bruke faguttrykk i samtaler og er blitt sikrere på fag-stoff, og- uttrykk på denne måten

Drøfting og videre forskning

Kan vi gjennom systematisk bruk av veiledning fremme studentenes faglige utbytte av studiet og bidra til at de utvikler sin kompetanse når det gjelder læring? Dataene fra prosjektet viser positive funn når det gjelder studentenes læring i pedagogikk slik det kommer til uttrykk til eksamen. Eksperimentgruppen oppnådde signifikant bedre resultater enn kontrollgruppen, men det er nødvendig med flere studier for på kunne utvikle bedre forståelse for hva som ligger bak den forskjellen mellom gruppene som vi har funnet.

Dataene våre gir ikke grunnlag for å si noe om årsaksfaktorer, men med støtte i teori og tidligere relevant forskning kan vi antyde noen sammenhenger. Analysen av studentenes logger kan hjelpe oss til det. Hvis gruppeveiledningen har tilfredsstilt studentenes grunnleggende behov for autonomi, kompetanse og relasjon, kan vi med støtte i SDT forvente at de utvikler motivasjon og lærer bedre. Analysen viser at studentene uttrykker at de har fått større bevissthet om læringsstrategier og økt motivasjon. De kvalitative dataene kan også tyde på at studentene har opplevd seg som autonome og kompetente og har fått gode relasjoner i gruppeveiledningen. På et teoretisk grunnlag kan vi slutte oss til en sammenheng mellom vår intervensjon og de resultatene vi har fått (Reeve et al., 2008). Men vi har ikke data som viser om studentene har tatt i bruk mer effektive strategier eller om karakterforbedringen skyldes at de har arbeidet mer, altså brukt mer tid på å studere.

Vi vet heller ikke om resultatet hadde blitt like godt hvis alle hadde fått delta. Det kan tenkes at det eksklusive i dette forsøket, det at studentene fikk være med på noe ekstra, som ikke deres medstudenter fikk, gjorde metoden ekstra virkningsfull. Vi kan ha å gjøre med en Hawthorne-effekt, at det å få oppmerksomhet i seg selv skaper endring (Schein, 1982).

De som deltok nå, hadde selv valgt å være med. Vi kan anta at de er motiverte studenter. Vi vet ikke om vi hadde fått samme effekt med andre studenter. At det er frivillig å delta kan være nødvendig for å lykkes. Samtidig må gruppen være stabil for å fungere, det er nødvendig å delta hver gang, derfor må studentene forplikter seg. Det forutsettes også at det er sentralt for å lykkes at lærerne som skal bruke metoden har kompetanse til å lede veiledningsgrupper, og at de tror på denne undervisningsmetoden.

Forskning har vist at det tar lang tid og krever arbeid å utvikle sine egne læringsstrategier (Pressley, 1995). Vi vet ikke om deltakelse i veiledningsgruppen i ett år, 16 timer, er tilstrekkelig til å gi varige endringer, selv om enkeltstudenter jeg har møtt når de går i 2. år, sier at veiledningen har vært viktig for dem. Det kunne også vært interessant å vite mer om deltakelse har hatt overføringsverdi til deres arbeid med andre fag. Her er det behov for mer forskning.

Vi kan likevel konkludere med at i dette prosjektet har vi gjennom gruppeveiledning oppnådd interessante resultater når det gjelder studentenes motivasjon og læring. Gruppeveiledning som metode har vist seg egnet til å oppfylle de grunnleggende beho-

vene for autonomi, kompetanse og tilknytning/relasjoner. Det leser vi ut av studentenes logger. Dette kan forklare det gode resultatet i prosjektet. Det kan altså virke som at det å arbeide med læringsstrategier og faglige spørsmål i en liten gruppe, som ledes av en faglærer, har gjort studentene mer bevisste på egen læring, påvirket deres motivasjon og tro på egen mestring. En slik veiledningsgruppe gir en annen mulighet til å oppnå denne type relasjoner enn klasseundervisning. Det kan, når studentene opplever autonomi og kompetanse, føre til at de internaliserer verdier som læreren legger i et fag og utvikler indre motivasjon for faget (Ryan & Deci, 2000).

Selv om vi ikke har data som sier noe om overføringsverdien til studentenes arbeid med egne elever i klasserommet, har annen forskning funnet sammenheng mellom læreres motivasjon og elevenes motivasjon og lærerens bruk av strategier og elevenes evne til selvstendighet i sitt læringsarbeid (Pintrich & Schunk, 2002). En stor utfordring for å skape et inkluderende læringsmiljø, hvor alle lærer ut fra sine forutsetninger, er nettopp å veilede elevene slik at vi fremmer motivasjon og læring. Det er behov for å utvikle mer kunnskap om hvordan vi best kan forberede studentene til dette.

Referanser

- Anmarkrud, Ø., Olaussen B. S., & Bråten, I. (2002). Utvikling av selvregulert læring – en beretning fra norske lærerstudenter. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 86(5), 403–415.
- Bakke, A., & Danielsen, K. (2011). *Gode skoler – gode for alle? En casestudie avjprestasjonsforskjeller på seks ungdomsskoler*. NOVA Rapport 10/11. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bandura, A. (1997). *Social learning theory*. Orrville, OH: Prentice Hall.
- Bjørke, G. (2006). *Aktive læringsformer, handbok for studentar og lærarar i høgre utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, I., & Olaussen, B. S. (1999). *Strategisk læring. Teori og praktisk anvendelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. (2002). Selv-regulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. I I. Bråten (red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 164–194). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Elstad, E., & Turmo, A. (2007). Kjønnforskjeller i motivasjon, læringsstrategibruk og selv-regulering i naturfag. *NorDiNa*, 3(1), 57–75.
- Elstad, E., & Turmo, A. (red.). (2006). *Læringsstrategier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fjell, K. (2007). *Veiledning av nyutdannede lærere. Kognitive teorier som grunnlag for veiledning. De nyutdannedes selvforståelse*. HiO-rapport nr. 4. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Hamman, D., Berthelot, J., Saia, J., & Crowley, E. (2000). Teacher's coaching of learning and its relation to students' strategic learning. *Journal of Educational Psychology*, 92, 342–348.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *St. meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen*. Oslo: Forfatteren.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Meld. St. 22 (2010-2011). Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet*. Oslo: Forfatteren.
- Lauås, P., Lycke, K. H., & Handal, G. (1996). *Kollegaveiledning i skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nygård, R. (1993). *Aktør eller brikke? Om menneskers selvforståelse*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Perry, N. E. (1998). Young childrens's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology, 90*, 715–729.
- Pettersen, C., & Løkke, J. A. (2004). *Veiledning i praksis, grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education. Theory, research, and applications* (2. utg.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Pressley, M. (1995). More about the development of self-regulation: Complex, longterm, and thoroughly social. *Educational Psychologist, 30*(4), 207–212.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal, 106*, 225–236.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivation style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist, 44*(3), 159–175.
- Reeve, J., Ryan, R., Deci, E. L., & Jang, H. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. I D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (red.), *Motivation and self-regulated learning. Theory, research, and applications* (s. 223–245). New York: Lawrence Erlbaum Associates Taylor & Francis Group.
- Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78.
- Schein, E. H. (1982). *Organisasjonspsykologi*. Oslo: Tano.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (red.). (2008). *Motivation and self-regulated learning. Theory, research, and applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates Taylor & Francis Group.
- Stålsett, U. (2003). *Pilotprosjektet nyutdannede lærere*. Rapport. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Stålsett, U. (2006). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66*(5), 279–333.
- Vygotsky, L.S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.