

MASTEROPPGAVE

Yrkespedagogikk

2015

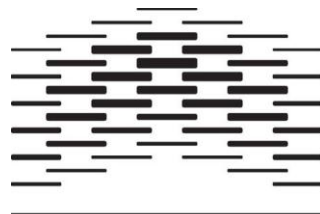


Og flere står igjen, eller ...!?

Et aksjonsforskningsprosjekt i samarbeidslæring
Eksempler fra design, arkitektur- og kunsthistorie i videregående skole

Anne Grethe Hestad

Institutt for lærerutdanning



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

FORORD

*Og flere står igjen, eller ...*¹, er valgt som tittel på min masteroppgave, grunnet ønske om å sette fokus på en opplæring gjennom samarbeidslæring, som kan forhindre sosial ulikhet og marginalisering av enkeltelever. Dette aksjonsforskningsprosjektet har vært en lærerik og utfordrende prosess. Målet med studiet har vært å dokumentere erfaringer og utvikle kunnskaper om bruk av samarbeidslæring i videregående skole. Gjennom dette arbeidet har jeg forsøkt å bidra til å utvikle kunnskap om hvordan metoden kan fremme en tilpasset opplæring i en skole for alle, slik at *ingen står igjen ...!*

Arbeidet med min masteroppgave har jeg kunnet gjennomføre fordi elevene i klassen har stilt opp og latt meg ta del i deres opplevelser. Å lytte til elevene og fått høre deres fortellinger, har for meg vært den viktigste lærdommen. Disse fortellingene har jeg trukket inn i arbeidet med oppgaven. Jeg håper den kan være et faglig bidrag for lærere, og andre personer med interesse for dette feltet.

Jeg vil rette en stor takk til Ellen Bjerknes som har bidratt med veiledning, slik at jeg har kommet i havn med min masteroppgave.

Oslo, 15. 02. 2015

Anne Grethe Hestad

¹ Ideen til tittelen på min oppgave, er tatt fra overskriften til St. melding 16 (2006-2007): “...og ingen sto igjen”

SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven i yrkespedagogikk omhandler et aksjonsforskningsprosjekt som er gjennomført ved en videregående skole i Oslo. Jeg har i samarbeid med elevene i en Vg2-klasse med formgivingsfag lagt til rette for videreutvikling av to undervisningsopplegg i fagene design, arkitektur- og kunsthistorie, som er: “Bauhauskolen” og “Samisk kunst i Norge”. Gjennom en rekke aksjoner under prosjektet har vi tatt utgangspunkt i prinsippene fra samarbeidslæringsmodellen *Cooperative Learning* (David & Roger Johnson, 2006). Samarbeidslæring legger opp til at elevene skal være aktive og medvirkende. De skal lære å ta gjensidig ansvar for hverandre, og løse problemer gjennom en demokratisk prosess. Modellen legger særlig vekt på at elevene må lære sosiale ferdigheter. Lærers rolle er tilrettelegger og veileder.

Tittel på masteroppgaven:

Og flere står igjen, eller ...!?

Bakgrunnen for dette prosjektet var å utvikle en inkluderende og bedre tilpasset opplæring, for *alle* elevene i klassen. Med det mener jeg opplæring både gjennom ordinær tilpasset opplæring, og gjennom spesialundervisning for enkelte elever.

Oppgavens problemstilling er:

Hvordan kan samarbeidslæring med fokus på tilpasset opplæring og inkludering, bidra til hver enkelt elevs sosiale- og faglige utvikling i design, arkitektur- og kunsthistorie?

Læringsprosessen er satt inn i et sosiokulturelt perspektiv, som betyr å ha fokus på omgivelser og kultur, og hva dette betyr for hvordan vi lærer og utvikles. Samarbeid og elevmedvirkning har hatt fokus gjennom hele prosjektet, samt demokratiske beslutninger og at det å lære er å oppdage selv. I datainnsamlingen er det blitt anvendt kvalitative metoder i form av logger, deltakende observasjon og gruppeintervju. Gjennom datainnsamlingen har jeg fått elevenes tanker, følelser og opplevelser i forhold til utprøving av ulike tiltak og handlinger, og jeg har derfor kunnet justere undervisningen underveis i forhold til deres ønsker og behov. På den måten har elevene medvirket i å videreutvikle sin egen praksis.

For å belyse og forstå mer av de læringspsykologiske argumentene for samarbeidslæring har jeg brukt ulike teoretikere. Teoretikerne som har vært viktige for meg i dette arbeidet, er: David og Roger Johnson, Lev Vygotsky, Mikhail Bakhtin og Nils Magnar Grendstad.

Hensikten med prosjektet har vært å utvikle en aktiviserende pedagogikk der elevene føler de utvikler seg både sosialt og faglig, - uansett elevenes forutsetninger. Med utgangspunkt i samarbeidslæring vil læring som sosial praksis være en forklaring på om opplæringen oppleves som meningsfylt for elevene, i sammenheng med tilpasset opplæring og inkludering.

Dataene viser at det har skjedd endringer i klassemiljøet, og i første rekke er det de sosiale forholdene i klassen som tillegges størst betydning. Elevene har vist høyere trivsel enn tidligere. Det faglige utbyttet av fagområdet har også økt. Det har vært bedre utnytting av tiden, bedre planlegging og bedre struktur på arbeidsprosessen og resultatene. Forskningsresultatene viser at bruk av samarbeidslæring kan være en motivasjonsfaktor for elevene.

Undersøkelsen viser også hvordan veilederrollen er viktig, for selve strukturen og framdriften under gruppesamarbeidet. Funnene viser at både deltakelse og interaksjonen mellom deltakerne er viktige elementer for godt samspill som skaper læring. Resultatene konkluderer videre med at undervisningskulturen i klassen har endret seg. Slik jeg ser det, så ivaretar samarbeidslæring balansen mellom fellesskaps- og individfokus, slik som forskerne Johnson og Johnson (2006) har dokumentert i sine undersøkelser.

Denne undersøkelsen viser at elevene har erfart samarbeidslæring som en god arbeidsmåte for inkludering og bedre tilpasset opplæring for elevene.

SUMMARY

This master thesis in pedagogics is based on a research project executed at a High School in Akershus. In collaboration with students in third grade (Vg2) it have been facilitated for the further development of two teaching plans in the subject; “design, architecture and art-history” which are; “Bauhausskolen” and “Samisk kunst i Norge”.

Principles from the collaboration model Cooperative learning (David & Roger Johnson) have been utilised throughout the project. Collaboration learning encourages students to be active and to contribute in the learning process. They shall learn to take mutual responsibility for each other and to solve problems and challenges through a democratic process. The model emphasise the importance of development of social skills for the students. The role of the teachers is only as facilitator and guidance.

Master thesis title:

And more students are left ...!?

The background for the project was to develop a more including and optimum education for all the students in a class. This should be achieved both through ordinary adjusted education and through specialized tutoring for special need students.

The key problem addressed in this thesis is:

How may collaboration based learning with focus on adjusted training and specialized needs, contribute to each student positive social and educational development in the subject; “design, architecture and art-history”?

The teaching process has been placed into a sociocultural perspective, which means to put emphasis the surroundings and on culture, and understand the impact this have on the learning process. Collaboration and contribution by each student have been in focus throughout the whole project together with democratic decisions processes.

The data acquisition utilised has been based on qualitative methods such as; logs, observation statements and group interviews. The data have conveyed the student’s thoughts and feelings with regards to testing of new methods and initiatives. Therefore it has been possible to adjust the

teaching method during the project based on the students' needs and requirements. In that manner the students have participated in the development of their own teaching process.

Different theories have been utilised to understand more of the education-physiological arguments for collaboration learning. Important persons behind this work are; David & Roger Johnson, Lev Vygotsky, Mikhail Bakhtin & Nils Magnar Grendstad.

The purpose with the project have been to develop an activating pedagogic system where the students feel that they develop themselves both professional and social, disregarding their previous situation. The educational development will be evidence on, with basis in collaboration-learning if the education was apprehend as meaningful for the students in connection to adjusted and specialised education.

The data gathered indicates that during the project there have been changes in the class atmosphere, especially have there been changes in the social situation, which is important.

The student reports display a positive trend; they are more satisfied with the social situation.

The educational benefit is also positive, the students are more efficient utilising their time, they display better planning and improvement of their results. It's therefore concluded that collaboration based learning is a positive method to implement, and that this lead to be a motivating factor for the students.

The project displays the importance of the tutors' role as an advisor to achieve a correct structure and progress during the group-work. The findings do also show that another important factor for successful teaching are that all involved students participate and interact, and that the learning culture in the class have changed. This thesis concludes that the collaboration learning model both secures the focus on the individual and group, just as the researchers Johnson and Johnson (2006) have documented in their research.

The research executed shows that collaboration learning is an excellent method to achieve improved and customised teaching programs for all students, and that this method is positive for the student which feels in a greater extent that he/she is included in the class community.

INNHOLD

Kapittel 1 INNLEDNING	1
1.1.0 Bakgrunn for valg av oppgave	1
1.1.1 Tema og studiets mål	4
1.1.2 Hvorfor jeg har valgt samarbeidslæring som arbeidsmetode	4
1.2.0 Presentasjon av oppgavens problemstilling	5
1.2.1 Utdyping av problemstillingen og formålet med prosjektet	5
1.2.2 Oppgavens relevans	6
1.3.0 Valg av forskningstilnærming – aksjonsforskning	7
1.3.1 Målet for aksjonsforskningen	7
1.4.0 Datagrunnlaget i prosjektet	8
1.4.1 Den hermeneutiske spiralen	8
1.4.2 Informantene og etiske perspektiver i samarbeidslæringsprosjektet	9
1.5.0 Presentasjon av oppgavens oppbygging	10
Kapittel 2. MIN FORFORSTÅELSE AV ELEVENES LÆRING	12
2.1.0 Og flere står igjen, eller ...!?	12
2.1.1 Motivasjon	13
2.1.2 Å kunne bidra til å styrke et demokratisk samfunn	14
2.1.3 Elevmedvirkning og læring	15
2.2.0 Sosial opplæring for elevene	16
2.2.1 Sosialt klima i læreprosessen – kommunikasjon	17
2.3.0 Læring på høyere kunnskapsnivå	17
2.4.0 Oppsummering	18
Kapittel 3. HVA SIER FORSKRIFTER OG PLANER I LYS AV KUNNSKAPSLØFTET OM SAMARBEID I SKOLEN?	19
3.1.0 Fagområdet design, arkitektur, kunsthistorie og samarbeidslæring	19
3.2.0 Kunnskapsløftet om tilpasset opplæring, inkludering og samarbeid	20
3.3.0 Læringsplakaten om samarbeid i skolen	22
3.4.0 Tilpasset opplæring, differensiering og samarbeid i skolen	23
3.4.1 Samarbeidslæring i balanse mellom individualitet og fellesskap	25
3.5.0 Oppsummering	25
Kapittel 4. ULIKE TEORETIKERES SYN PÅ SAMARBEID I SKOLEN	26
4.1.0 Samarbeidslæring – bakgrunn	26
4.1.1 Hva er samarbeidslæring?	27
4.1.2 Cooperative Learning	28
4.1.3 Hensikten med samarbeidslæring i prosjektet	30
4.1.4 Faktorer som kan hindre gruppeprestasjoner	30
4.2.0 Læring som deltakelse i et fellesskap	31
4.2.1 Læring og forståelse i lys av Vygotsky og Bakhtin	31
4.2.2 Betydningen av dialogen	33
4.3.0 Veileder- og forskerrollen i prosjektet	34

4.4.0 Oppsummering	35
Kapittel 5. GROVPLANEN FOR PROSJEKTET	37
5.1.0 Den didaktiske relasjonsmodellen	37
5.1.1 Læreforutsetninger	37
5.1.2 Rammefaktorer	38
5.1.3 Mål	39
5.1.4 Innhold og arbeidsprosess	39
5.1.5 Vurdering	41
5.2.0 Oppsummering	42
Kapittel 6. FORSKNINGSTILNÆRMING OG FORSKNINGSMETODE	43
6.1.0 Hvordan kan jeg forbedre egen praksis?	43
6.1.1 Min rolle som “sokratisk klegg” for å skape refleksjon og dialog	44
6.1.2 Hvorfor jeg har valgt pedagogisk aksjonsforskning	45
6.1.3 Aksjonsforskning i eget fagfelt	46
6.1.4 Fordeler og ulemper med å forske i eget fagfelt	48
6.2.0 Innsamling av data og valg av kvalitativ metode	49
6.2.1 Metodetriangulering	49
6.2.2 Deltakende observasjon	50
6.2.3 Loggføring og refleksjonslogg som redskap for læring	52
6.2.4 Vurderingslogg for elev	53
6.2.5 Avslutning av prosjektperioden – med gruppeintervju	54
6.2.6 Intervjuguide	55
6.2.7 Gjennomføring av gruppeintervju	57
6.3.0 Den hermeneutiske prosessen	58
6.3.1 Pålitelighet og gyldighet	58
6.3.2 Etske betraktninger	59
6.4.0 Oppsummering – begrunnelse for valg av strategi	60
Kapittel 7. HVORDAN FORLØP PROSJEKTET MED SAMARBEIDSLÆRING GJENNOM SKOLEÅRET? Uke 36-39	61
7.1.0 <i>Bolk 1</i> : Bevisstgjøring av samfunnsverdier; holdninger og ansvarlighet	61
7.1.1 Elever og lærer blir kjent med hverandre	62
7.1.2 Introduksjon av samarbeidslæringsprosjektet	62
7.1.3 Innføring av loggskrivning for elevene	63
7.1.4 Klassemøte – bevisstgjøring av ansvarlighet	65
7.1.5 Veiledningssamtale med fokus på klasse- og læringsmiljøet	66
7.1.6 Oppsummering, vurdering og konsekvenser for arbeidet videre	70

7.2.0 Hvordan forløp gjennomføringen av “Bauhausskolen” i <i>bolk 2</i>, og hvilken betydning fikk den for videre arbeid? Uke 41-45	73
<i>Elevmedvirkning i planlegging, gjennomføring og vurdering av “Bauhausskolen”</i>	
7.2.1 Klassemøte; evaluering og nye planer	74
7.2.2 Introduksjon av “Bauhausskolen”	76
7.2.3 Film om “Bauhausskolen” og museumsbesøk	77
7.2.4 Emnevalg og gruppeinndeling	77
7.2.5 Elevene blir kjent med prinsippene for samarbeidslæringsmetoden	78
7.2.6 Elevene blir kjent med læreplanmål og mappe	79
7.2.7 Elevene lager “arbeidsplan for uken” med faglige og sosiale mål	80
7.2.8 Vi lager veiledningskontrakt	81
7.2.9 Gjennomføring av temaoppgaven “Bauhausskolen”	82
7.2.10 Oppsummering, vurdering og konsekvenser for arbeidet videre	88
7.2.11 Egne erfaringer fra <i>bolk 2</i>	92
7.2.12 Klassemiljøet; med fokus på elevenes sosiale kompetanse	93
7.2.13 Vurderingssamtale	93
7.3.0 Hvordan forløp gjennomføringen av “Samisk kunst i Norge” i <i>bolk 3</i> og hvilken betydning fikk den for videre arbeid? Uke 5-10	95
<i>Bevisstgjøring av samarbeidsferdigheter, respons og refleksjon</i>	
7.3.1 Klassemøte; vurdering og nye planer	95
7.3.2 Bevisstgjøring av læringsstrategier	96
7.3.3 Klassen ser filmen om Kautokeino-opprøret	98
7.3.4 Planlegging av temaoppgaven “Samisk kunst i Norge”	100
7.3.5 Gjennomføringsfasen	101
7.3.6 Oppsummering og vurdering av <i>bolk 3</i>	105
7.3.7 Egne erfaringer fra <i>bolk 3</i>	106
7.3.8 Klassemiljøet; med fokus på elevenes sosiale kompetanse	107
7.4.0. Oppsummering og evaluering, <i>bolk 4</i> Uke 11-12	107
<i>Elevenes opplevelse av gruppesamarbeidet gjennom skoleåret</i>	
7.4.1 Positiv gjensidig ansvarlighet	108
7.4.2 Individuelt ansvar	111
7.4.3 Utviklingsfremmende ansikt-til-ansikt interaksjon	111
7.4.4 Elevene lærer sosiale ferdigheter	112
7.4.5 Prosessvurdering	116
7.4.6 Veiledning i gruppene	117
7.5.0 Oppsummering	118
7.5.1 Reflekterende kommentarer for å gi svar på min problemsstilling	120
7.5.2 Kritikk mot <i>Cooperative Learning</i>	120

Kapittel 8. 0 KONKLUSJONER OG NYE UTFORDRINGER	121
8.1.0 Mine erfaringer med å forske i egen yrkespraksis	121
8.2.0 Hvilket utbytte har elevene hatt av samarbeidslæring	122
8.2.1 Selvregulert læring	122
8.2.2 Sosial kompetanse og prosessvurdering	122
8.2.3 Elevenes logger og mapper	124
8.3.0 Tilpasset opplæring er mulig i klassen	124
8.3.1 Elevmedvirkning	125
8.3.2 Elevene opplever endring og felles forståelse	126
8.3.3 Sosialt fellesskap	126
8.4.0 Hva har jeg lært gjennom prosjektet med samarbeidslæring?	127
8.4.1 Veilederrollen	128
8.5.0 Aksjonsforskning som strategi for å utvikle ny yrkeskunnskap	130
8.5.1 En inkluderende skole	130
8.5.2 Endring av praksis	131
8.5.3 Fra plan til praksis	131

LITTERATURLISTE s. 133

FIGURER:

Figur 1. Samarbeidslæring og læringsutbytte (Johnson & Johnson, 2006) s. 26

Figur 2. “Knøttene” s. 32

Figur 3. Didaktisk relasjonsmodell s. 37

Figur 4. Aksjonsforskning med samarbeidslæring s. 47

Figur 5. Strukturert observasjonslogg for lærer s. 51

Figur 6. Vurderingslogg for elev s.53

VEDLEGG

1. Informasjon om studiet
2. Grunnleggende ferdigheter i programområdet formgivingsfag
3. Lærers ansvar gjennom samarbeidslæringsprosjektet
4. Strukturert observasjonslogg (lærer)
5. Refleksjonslogg (lærer)
6. Refleksjonslogg (A) elev og B) gruppe
7. Vurderingslogg (elev)
8. Intervjuguide
9. Spørsmål til innledningsfasen i *bolk 1*
10. Hvordan kan vi skape et godt klasse- og læringsmiljø?
11. Hva forbinder du med disse ordene og begrepene? – pedagogisk sol
12. “Huskeliste for gruppa”
13. Arbeidsplan
14. Veiledningskontrakt

15. Undervisningsopplegget med “Bauhausskolen”
16. Vurdering av måloppnåelse for elev
17. Vurdering av måloppnåelse for gruppen
18. Vurdering med karakter (summativ vurdering)
19. Undervisningsopplegget med “Samisk kunst i Norge”

Kapittel 1. INNLEDNING

I dette innledningskapitlet vil jeg begrunne valg av tema for mitt aksjonsforskningsprosjekt, og presentere problemstillingen og formålet med oppgaven. Videre vil jeg gjøre rede for oppgavens vitenskapsfilosofiske overbygning og hvordan oppgaven er bygd opp.

1.1.0 Bakgrunn for valg av oppgave

Bakgrunn for valg av denne oppgaven er min interesse for inkludering i opplærings situasjonen. Jeg er opptatt av at skolen skal være et sted der alle elever med sine ulikheter er likeverdige. Det bærende prinsippet er tilpasset opplæring til alle varianter av interesser, evner, forutsetninger og bakgrunn hos elevene (Haug, 2003). Gjennom dette *prosjektet med samarbeidslæring* har jeg nå mulighet for selv å forske i klasserommet, og utvikle min egen praksis.

I videregående skole går det elever med svært ulike forutsetninger og behov, både faglig og sosialt. I samme klasserom² går elever som er tatt inn på skolen gjennom ordinært inntak, og enkelte elever med særskilte behov for tilpasset opplæring. I vår Vg2-klasse, studiespesialisering med formgivingsfag forteller flere av elevene at de opplever skolearbeidet som vanskelig, og ikke alle tilegner seg lærestoffet. Enkelte har tidligere fått opplæring isolert fra andre.

Hvis skolen taper elever for læringslyst, kan resultatet bli at de mister motivasjonen for å lære. Det kan føre til ufrivillig ensomhet, og redusert tillit til egne evner (Frønes, 2003). Mistrivsel, marginalisering og frafall er ofte knyttet til denne krisen i videregående skole. Forskning på området viser at frafallet er stort blant de som søker videregående opplæring, og *mange står igjen* (Holtermann & Jelstad, 2012). Dette bekreftes av Bachmann og Haug (2006), som har gjort en undersøkelse i videregående som viser at segregering av elevgrupper kan føre til stigmatisering og opplevelse av å være utenfor. Undersøkelsen viser en stadig økning i antall elever som regnes å ha vansker av ulike slag og som mistrives. Enkelte har så dårlige skoleprestasjoner at det vil kunne diskvalifisere dem, med tanke på muligheter til å leve et fullverdig samfunnsliv.

Bachmann et al. (2006) sier det er bekymringsfullt, og kan tyde på at det er stor avstand mellom

²Begrepe klasse og klasserom er med Kunnskapsløftet erstattet med basisgruppe og læringsarena. Jeg bruker likevel klasse og klasserom i min oppgave.

ideal og virkelighet når det gjelder tilpasset opplæring i skolen. Det undervises mest mot “et tenkt gjennomsnitt”, slik at teoretisk svake og sterke elever ikke får faglig opplæring i samsvar med evner og behov. Også den sosiale læringen i elevenes oppdragelse kan være problematisk. Skolen er ofte mer opptatt av elevene skal tilpasse seg skolen, enn å tilpasse opplæringen (Haug, 2003).

Som lærer i skolen har jeg erfart at årsaker som finnes i selve *læringsmiljøet*, har fått liten oppmerksomhet. Ofte ser man bort fra skolens pedagogiske praksis som ikke fungerer like godt for alle elever, slik Bachmann et al. (2006) dokumenterer i sin undersøkelse. Elevers vansker kan skyldes forhold til klasseledelse, relasjonen mellom elev og lærer, relasjoner mellom elevene, uklare læringsmål, lite variasjon og struktur i undervisningen. Slik jeg oppfatter problemet, kan forklaringen ligge på relasjons- og systemnivået i skolen. Jeg finner belegg for det i Stortingsmelding nr. 31(2007-2008: 73-74), som sier:

Opplæringen må legges opp slik at elevene kan dra nytte av at læring skjer i et sosialt arbeidsfellesskap, der medelevene er ressurser i læringsarbeidet. Elevenes læring og opplevelse av mestring og trivsel er avhengig av positiv samhandling med medelevene og en følelse av tilhørighet.

Videre viser Stortingsmelding nr. 31, at tilpasset opplæring kjennetegnes ved sosial læring, variasjon av arbeidsoppgaver, lærestoff, læringsstrategier, læremidler og ved organisering av opplæringen. Elevene må møtes forskjellig etter den enkeltes behov. Det snakkes om tilpasset opplæring innenfor fellesskapet, om samspill mellom individuell læring og læring sammen med andre. Ofte er det forholdet mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring som diskuteres, men skolen skal ha opplæringstilbud for alle og enhver. Det er i fokus i min oppgave.

Da jeg startet arbeidet med masteroppgaven, fikk jeg en unik mulighet til å prøve å forbedre praksisen min. På det tidspunktet hadde jeg jobbet en tid som lærer i design, arkitektur- og kunsthistorie ved avdeling for studiespesialisering med formgivingsfag. Jeg opplevde en tendens til at flere av elevene syntes fagområdet var vanskelig og kjedelig, og enkelte med meget lav motivasjon. De fikk hverken nærhet eller eierforhold til fagene. Det var heller ikke gode relasjoner mellom alle elevene. Ofte opplever elevene hverandre som konkurrenter og forstyrrer hverandre i timene, slik at det blir mye uro. Enkelte søker informasjon hos medelever, men er lite lystne på å dele videre med andre. Med bakgrunn i disse erfaringene og diskusjoner med ulike elever, har jeg en oppfatning av at disse negative tendensene hadde rot i tre ulike forhold.

- For det første har arbeidsmåten i fagområdet i hovedsak vært forelesninger, og da med påfølgende oppgaver med kontrollspørsmål. Elevene har i liten grad vært aktører i egen læringsprosess, og læreboka har vært styrende.
- For det andre har elevenes arbeid bare vært vurdert i forhold til målene som er satt for hver enkelt. Ofte arbeider elevene alene eller i tradisjonelt gruppearbeid, men likevel hver for seg. Det har vært individuelle arbeidssituasjoner uten sammenheng mellom elevenes mål.
- For det tredje er det nødvendig for meg som lærer å videreutvikle egen veiledningskompetanse, for å strukturere og bidra til et positivt samspill mellom elevene.

Forholdene som nevnt over og usikkerheten om hva som skal til for å få alle i en elevgruppe til å trives og lære, er bakgrunnen for mitt valg av samarbeidslæring i dette aksjonsforskningsprosjektet. Hvordan skal jeg forberede en undervisning som vekker interesse, og som elevene kan lære av? Jeg har gått inn i det fagdidaktiske feltet og lest teorier om samarbeidslæring. Dette har jeg gjort for å få ideer til å gjøre noe med de problemene jeg har møtt. Elever har ulike læreforutsetninger, og jeg har kommet fram til at denne arbeidsmetoden inneholder muligheter til å kunne fremme de faktorer jeg ser er viktig for klassemiljøutvikling og læring. Ikke minst handler dette om hvordan jeg på best mulig måte, ønsker å gi hver enkelt elev en tilpasset opplæring innenfor det samme fellesskapet. Det er for å fremme danning og lærelyst med hensyn til kravene i Kunnskapsløftet (2006), slik at *ingen står igjen...!*

Det er på dette grunnlaget jeg ønsker å gjøre endringer og skape mer kreativitet i opplæringen med fagområdet design, arkitektur- og kunsthistorie. Jeg er opptatt av hvordan elevene i klassen kan samarbeide og samtale seg i mellom, for selv å bygge opp kunnskap, ferdigheter og utvikle gode holdninger. I prosessen med samarbeidslæring, vil min tidligere lærerrolle bli endret til å være veileder. For å oppnå endring må jeg studere teorier om gruppesamarbeid, og systematisk bruke den grunnleggende kunnskapen jeg tilegner meg i praksis. Dette endringsarbeidet har jeg forsøkt å gi en struktur og oppbygning, som det redegjøres for i en grovplan under kapittel 5.

1.1.1 Tema og studiets mål

Dette prosjektet vil innebære at jeg skal utvikle et forskende blikk på undervisningen, for å endre og utvikle praksis i positiv retning (Tiller, 2006). Behovet er å tilegne meg ny innsikt, kunnskap og ferdigheter i samspill med et mangfold av elever for å praktisere samarbeidslæring.

Forskningsprosjektet er rettet mot interaksjonen og læringsprosessen *mellom* elevene, og samarbeidslæring blir gjennomgående tema i studiet. Studiets mål er å fremme stabile endringer i klasse- og læringsmiljøet. To temaoppgaver, “Bauhausskolen” og “Samisk kunst i Norge”, vil danne hovedaksjonene i prosjektet. Utgangspunktet blir at elevene skal samarbeide i små grupper som kan bidra til *inkludering* og bedre *tilpasset opplæring*. Det er et aksjonsrettet mål.

Samarbeidslæring er et flertydig begrep, og det fins flere modeller. En modell er *Cooperative Learning* som er utviklet av psykologene/forskerne David W. Johnson og Roger T. Johnson (2006). Jeg har valgt å følge denne modellen gjennom min aksjonsforskning. *Cooperative Learning* bygger på fem grunnleggende prinsipper, og disse er:

1. Positiv gjensidig avhengighet i gruppen - Individuelt ansvar
2. Læring skjer i grupper i direkte samspill
3. *Ansikt-til-ansikt* interaksjon mellom elever
4. Trening av problemløsnings- og sosiale ferdigheter
5. Prosessvurdering

Forskerne framhever disse prinsippene som viktige for at samarbeid skal fungere, og hovedmålet er å redusere individ- og konkurransebasert organisering i klasserommet (Johnson et al., 2006). Jeg vil undersøke om prinsippene i *Cooperative Learning* kan føre til økt samarbeid mellom elevene i vår klasse.

1.1.2 Hvorfor jeg har valgt samarbeidslæring som arbeidsmetode

Min viktigste oppgave som lærer i dette studiet er å sette i gang tiltak, for å utvikle læringsmiljøet i positiv retning, slik læreplanen legger opp til (jf. 5.1.4). Klassekulturen er kanskje den mest avgjørende faktoren i elevenes læring og utvikling, og å utvikle en god klassekultur blir en nøkkeloppgave for å fremme tilpasset opplæring i vår klasse. Jeg må arbeide med grunntonen i

klassen, og om hvilke normer og verdier som gjør seg gjeldende (Johnson et al., 2006). Jeg tenker spesielt på hvordan et godt klassemiljø virker inn på elevenes sosiale mestring og positive selvoppfatning. Jeg mener samarbeidslæring kan komme disse kravene i møte, som gjennom prinsippene om gjensidig ansvar og medvirkning i læringsprosessen (Johnson et al., 2006).

Forskning viser at barn og unge med et godt selvbilde viser mestrende atferd, har tro på egne krefter, tar ofte initiativ og er selvstendige. De er stolte over sine ferdigheter og tåler skuffelse.

I følge Vygotsky (2001), er sosial støtte viktig for elevenes læringsprosess. *Dialog og språket* er sentralt innenfor dette perspektivet (Dysthe, 2008).

1.2.0 Presentasjon av oppgavens problemstilling

Gjennom egne erfaringer med temaoppgavene i fagområdet design, arkitektur- og kunsthistorie, vil jeg undersøke hvordan jeg kan bruke samarbeidslæringsmetoden, for å legge til rette for et inkluderende fellesskap. Samarbeidslæring kan gi gode prosesser for elevene, som nå vil stå i sentrum på helt ny måte. Jeg begrenser min oppgave til å bli bedre kjent med, og videreutvikle en dypere forståelse av samarbeidslæring. Spørsmål jeg ønsker svar på er om samarbeidslæring kan bidra til elevenes helhetlige utvikling, ved å ha fokus på at opplæringen skal tilpasses den enkelte.

1.2.1 Utdyping av problemstillingen og formålet med prosjektet

Jeg har kommet fram til følgende problemstilling:

Hvordan kan samarbeidslæring med fokus på inkludering og tilpasset opplæring bidra til hver enkelt elevs sosiale- og faglige utvikling i design, arkitektur- og kunsthistorie?

I sammenheng med mine to eksempler på temaoppgaver, er det viktig også å bli bevisst elev og lærers nye rolle. Jeg har derfor to fokus i oppgaven:

- Lærerrollen
- Elevrollen

I denne tilnærmingen ligger tenkning om de to rollenes komplementaritet. Endringer på ett nivå vil få konsekvenser for det andre. Relasjonen mellom lærer og elev vil endres etter ulike metoder,

og hvilke læringssyn som ligger til grunn for samhandlingen (Dysthe, 2008). For meg blir egen bevisstgjøring som yrkesutøver viktig i forhold til teori-praksis. Samarbeidslæring vil kreve en utvidelse av den tradisjonelle lærerrollen, som jeg ser er i tråd med Kunnskapsløftets vektlegging av veilederrollen. I praksis vil veiledningen bli sentral for strukturen i arbeid med samarbeidsgrupper. Det blir viktig for at elevenes læringsprosess skal bli vellykket (Stålsett, 2006). Målet er i første omgang å bedre elevenes innsats gjennom å legge tilrette for at de utvikler sosiale ferdigheter for å kunne samarbeide konstruktivt. I samhandling med andre kan de løse oppgaver som ligger utenfor det de kan klare alene (Johnson & Johnson, 1999). Sammen skal de regulere egen læring, også betegnes som å “lære å lære”. Det blir en toveis aktivitet hvor man deler erfaringer, kunnskap og følelser.

Vil samarbeid innvirke på elevenes læringsprosess? Hva med trygghet og trivsel som er viktig for all læring? Jeg skal ikke vurdere samarbeidsmetoden i seg selv. Det som er ønskelig er at elevene gjennom å samarbeide i grupper skal erfare, argumentere og reflektere over eget arbeid. Ikke minst skal prosjektet bidra til å vurdere meg selv i eget arbeid, hvilket er kjernen i min pedagogiske praksis. Gjennom veiledning erkjenner og anerkjenner jeg ulike sider hos elevene, og fundamentet er humanistisk. For å si det med filosofen Søren Kierkegaard (Handal og Lauvås, 1999: 7), bør veiledning ha som utgangspunkt:

[...] at man, når det i sannhet skal lykkes en at føre mennesket et bestemt sted hen, først og fremst må passe på at finde ham der hvor han er, og begynde der.

Men først og fremst må jeg endre gammel praksis fra hovedvekt på forelesninger, hvor jeg har ordet det meste av tiden med spørsmål-svar-sekvenser. I stedet skal jeg skape utfordrende oppgaver hvor elevene selv skal arbeide ansikt-til-ansikt i små grupper, og hvor jeg legger til rette for veiledningssamtaler.

1.2.2 Oppgavens relevans

Skolen er pålagt å gi likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring for alle elever. Dette er de mest sentrale begrepene i Kunnskapsløftet. Med tilpasset opplæring innebærer det at undervisningen skal tilrettelegges med det som mål å innføre alle elevene i en felles, men differensiert opplæring for å oppnå en likeverdig allmennutdannelse (Stålsett, 2009: 23). Noen elever trenger spesialpedagogisk oppfølging, noe som lett assosieres med begrep som “avvik”.

Det kan i skolen dreie seg om en form for funksjonshemming og/eller lærevansker, som på en eller annen måte gjør at elevene oppfattes som skolesvake, mistilpasset, understimulerte og/eller marginaliserte (Morken, 2006: 45). Elever med lærevansker er ofte utsatt for faglige nederlag, og deres selvbilde er av den grunn truet (Dalen, 2006: 65).

En undersøkelse som er gjennomført av Skogen (2010) viser at teoretisk sterke elever heller ikke blir bra nok ivaretatt fordi de mangler både undervisning på sine premisser, samt sosial- og psykososial forståelse. De føler seg ofte misforstått i skolen. Jeg tenker slik, at ved å velge samarbeidslæring vil det kunne bidra til en opplæring som er tilpasset elevenes ulike evner og forutsetninger. Jeg mener det skal være mulig å mestre for alle, i gode skolefaglige prosesser. Å ta opp inkludering i sammenheng med tilpasset opplæring er naturlig i min oppgave. Slik jeg oppfatter begrepene så overlapper de hverandre, og de er til dels forutsetninger for hverandre.

1.3.0 Valg av forskningstilnærming – aksjonsforskning

Stenhouse (1975) hevder det ikke er nok at elevenes arbeid blir studert, men at lærer også trenger å studere eget arbeid. Som lærer kan jeg bidra aktivt til utviklingen i skolen fordi jeg har innsikt i arbeidet som foregår der. Det støttes av McNiff og Whitehead (2006). De hevder det er behov for forskning med utgangspunkt i egne arbeidsoppgaver, som utføres av læreren selv. Ved å velge pedagogisk aksjonsforskning og et elevperspektiv som en strategi i mitt forskningsarbeid, vil det gjenspeile at jeg ser på eleven som en ressurs (Hiim, 2010).

Forenklet kan man si at pedagogisk aksjonsforskning er aktivt samarbeid mellom lærer som forsker og de aktører som befinner seg i feltet, som i dette tilfellet er meg selv sammen med mine Vg2-elever. Demokratisk medvirkning er viktig ved selve “dannelsesprosessen” i denne type aksjonsforskning, ved at deltakerne får del i hverandres erfaringer (Hiim, 2010: 81). En faktor for endring i vår klasse er at det er felles enighet om at både lærer og elever ønsker å gjøre noe med situasjonen, for å skape et bedre læringsmiljø. For å oppnå mestring og mening med skolearbeidet skal hver elev gis mulighet til å få eierskap over sin egen læring.

1.3.1 Målet for aksjonsforskningen

Aksjonsforskning krever en aksjon eller handling i praksisfeltet, og er knyttet til samfunns- og

sosialvitenskap hvor menneskelige verdier, opplevelser, kommunikasjon og forståelse er i sentrum. Fokuset rettes mot handlingene og forskningen rundt disse (Tiller, 2006).

De forskningsmessige målene i aksjonsperioden med samarbeidslæring:

- Bedre sosiale ferdigheter og faglige resultater for hver enkelt elev.
- Større motivasjon og lærelyst blant elevene.
- Forebygge vansker gjennom et godt læringsmiljø.
- Møte mangfoldet av elevers forutsetninger og evner gjennom tilpasset opplæring.
- At jeg lærer selv i lærer- og forskerrollen, ved å heve egen kompetanse i å bruke samarbeidslæring i elevenes læringsarbeid og personlige utvikling.
- Skriftlig dokumentere kunnskapsutvikling og suksessfaktorer ved å bruke samarbeidslæring, slik at jeg og andre kan dra nytte av erfaringene som prosjektet kan gi.

Kunnskapen som utvikles gjennom prosjektet vil være basert på en liten gruppe elever som er kontekstbundet og lokal. Svar som arbeidet kan gi, vil ikke være den objektive sannheten for alle.

1.4.0 Datagrunnlaget i prosjektet

Innsamling av relevante data for å høre elevenes stemmer, vil bli viktig i utviklingsprosessen. Kombinasjon av observasjon, logg og intervju er en metodisk triangulering som søker å fange elevenes *opplevelse* og erfaring med samarbeidslæring. Aksjonsforskningen er gjennomført ved en videregående skole i Oslo, som en integrert del av egen praksis. Jeg legger det sosiokulturelle perspektivet på læring til grunn for mine analyser som er et perspektiv som ser kulturen vi lever i som betydningsfull, og med Vygotsky som sentral person (Dysthe, 2008). Både Vygotsky og Bakhtin hevder at læring konstrueres ved å delta aktivt og i samspill med andre.

Arbeidet og prosessen med temaoppgavene “Bauhausskolen” og “Samisk kunst i Norge” blir styrt av en grovplan, som er inndelt i fire bolker (jf. kap.5). Etter hver bolke med delaksjoner blir prosessen reflektert over og vurdert sammen med elevene, og nye delplaner- og aksjoner utarbeides på grunnlag av vurderingene. På en systematisk måte samler jeg inn datamateriell, bearbeider og bruker informasjonen videre for å forbedre praksis. Dette skjer gjennom ett skoleår.

1.4.1 Den hermeneutiske spiralen

Prosjektet er basert på en *fenomenologisk* forståelse og *hermeneutisk* tenkning, som legger til grunn en forståelse av at våre liv og erfaringer er situerte. Det betyr at vi alltid er i en kontekst

som er styrende for våre erfaringer (Dalen, 2008). Elevenes unike og subjektive opplevelser står sentralt i fenomenologien, og det er viktig å få innsikt i deres meninger og oppfatninger av samarbeidslæring. Både elevene og jeg skal gjøre refleksjoner underveis, som vil bli en gjensidig prosess (Dalen, 2008). Hvordan opplever elevene samarbeidet som skal bidra til sosial- og skolefaglig læring og utvikling? Hva lærer jeg i mine roller som forsker og veileder?

Forskningsdesignet er basert på en kvalitativ tilnærming, som innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting. Denne prosessen betraktes gjennom beskrivelse, kartlegging og registrering av undervisning, både i sin helhet og enkelte deler (Dalland, 2008). I tillegg til mine erfaringer og teorier jeg har lest, vil innspill fra elevene samt prinsipper og planer i reformen bli en del av for forståelsen. Gjennom forskerrollen skal jeg skrive forskningstekst, og være pådriver i utviklingsprosessen under forskningsløpet. Arbeidsprosessen, elevens opplevelse i sin livsverden og felles refleksjoner ønsker jeg skal føre til ny forståelse og kunnskap (Dalland, 2008). Jeg oppfatter læring som universelt, og det som beskrives gjennom eksemplene i min oppgave håper jeg kan være overførbart også til andre fag.

1.4.2 Informantene og etiske perspektiver i samarbeidslæringsprosjektet

Forskningsprosjektet er basert på et samarbeid med 20 elever (Vg2, formgiving), med fem timer design, arkitektur- og kunsthistorie på ukeplanen. Forskningsarbeidet utvikles sammen med elevene i en demokratisk prosess (Hiim, 2010: 49). Vi som deltar vil lære gjennom en prosess der vi tenker, påvirker og handler sammen med andre (Bjørnsrud et al., 2006: 14). Tillit, gjensidighet og likeverd mellom oss blir viktig i samspillet. Samtidig handler det om å forstå at vi som er deltakere i prosjektet har ulike roller ut fra vår kompetanse. Rektor ved vår skole har gitt meg tillatelse til å arbeide med dette aksjonsforskningsprosjektet.

Jeg bruker betegnelsen elever gjennomgående i oppgaven fordi det faller naturlig, siden jeg underviser dem. I intervju- og evalueringsdelen (bolk 4) blir informant brukt. Som medforskere har elevene vært informert om mitt studie ved Høgskolen i Akershus. Jeg har skriftlig og muntlig informert dem og deres foresatte om at deltakelse i prosjektet er frivillig (vedlegg nr.1).

Elevene over 18 år har selv gitt godkjennelse til å være med, og fra de under 18 år har jeg fått skriftlig tillatelse fra foresatte. Elevene ønsket å delta, og alle ga meg lov til å bruke deres utsagn

anonymt i rapporten. Det etiske perspektivet må hele tiden være tilstede (Kvale, 2006). Elevenes navn eller personopplysninger kommer ikke fram i rapporten, kun fiktive navn er brukt. Hvis de ønsker å lese den endelige rapporten, kan egne uttalelser gjenkjennes, men ikke identifiseres av utenforstående.

Tre viktige etiske regler når det gjelder forskning på mennesker er: Det informerte *samtykket*, *konfidensialitet* og *konsekvenser* (Kvale, 2006). Jeg må også i følge Monica Dalen (2008) ta hensyn til svakstilte grupper.

1.5.0 Presentasjon av oppgavens oppbygging

I kapittel 1. har jeg beskrevet min bakgrunn for valg av tema og hvilke fokusområder jeg har i dette prosjektet. Jeg har belyst hvorfor mitt arbeid er viktig, og noe om prosessen fram til problemstillingen. Videre har jeg presentert forskningsdesignet og tilnærming av oppgavens empiriske del.

I kapittel 2. vil jeg vise min forforståelse av ”hvor skoen trykker” i den videregående skolen, og min forforståelse av elevenes læring.

Kapittel 3. handler om mål og visjoner for videregående elevs opplæring i Kunnskapsløftet (2006) fra læreplan for fagene design, arkitektur og kunsthistorie, Læringsplakaten og generell del. Fokus rettes mot samarbeidslæring og et fellesskap i skolen, og som igjen er relatert til tilpasset opplæring, inkludering og formålet med opplæringen.

Kapittel 4. handler om oppgavens teoretiske tilnærming. Det er den seneste forskningsbaserte teoriutvikling til David Johnson og Roger Johnson som har vært vesentlig for min oppgave og forståelse av samarbeidslæring som metode. Jeg stiller blant annet spørsmålene:

Hva er samarbeidslæring? Hvilke betingelser er viktige for å praktisere samarbeidslæring?

I oppgaven bruker jeg Lev Vygotsky og Mikhail Bakhtin sin sosiokulturelle perspektiv på læring; om viktigheten av dialog i samarbeidsprosessen (Dysthe, 2008). Jeg erfarer også at deltakelse og elevmedvirkning, er forutsetning for meningsfull læring. Det finner jeg i konfluent veiledning. Grendstad (2004: 33) sier: *Å oppdage innebærer at jeg oppdager mening med det jeg gjør.*

I kapittel 5. presenterer jeg grovplanen for prosjektet gjennom den didaktiske relasjonsmodellen.

Kapittel 6. beskriver forskningstilnærmingen som er brukt for å utvikle min egen praksis i fagene design, arkitektur- og kunsthistorie. Jeg forklarer hvilke metoder jeg har brukt til innsamlingen av datamateriell. Videre gir jeg beskrivelse av og begrunnelse for spørsmålene som jeg stiller elevene i gruppeintervju. Avslutningsvis i kapitlet reflekterer jeg over etisk forsvarlighet, oppgavens troverdighet og gyldighet.

Kapittel 7. beskriver aksjonsforskningen i sin helhet, om hvordan delaksjonene blir gjennomført. Jeg har trukket ut data som belyser oppgavens problemstilling, og det som er interessant i forhold til forskningen. To elevgrupper forteller i gruppeintervju om sine opplevelser med prosjektet og temaoppgavene ”Bauhauskolen” og ”Samisk kunst i Norge”.

Kapittel 8.: Hvilke erfaringer og hvilken læring har arbeidet med dette prosjektet gitt?

I avslutningen trekker jeg konklusjoner ut i fra problemstillingen og det empiriske materialet.

Hva har vi lært gjennom prosjektet med samarbeidslæring?

Kapittel 2. MIN FORFORSTÅELSE AV ELEVENES LÆRING

I dette kapitlet skriver jeg om min forforståelse av ”hvor skoen trykker” i videregående skole. Videre trekker jeg fram hva jeg mener er viktig for elevenes sosiale- og faglige læring, for at hver enkelt elev kan bidra i fellesskapet. Å tydeliggjøre egen forforståelse er å gjøre arbeidet med forskningsprosjektet gjennomskuelig også for andre.

2.1.0 Og flere står igjen, eller ...!?

St. meld. nr.16 (2006-2007) *...og ingen sto igjen* kan leses som et bidrag til en bestrebelse om å motvirke frafall, økende sosial ulikhet og marginalisering av svake grupper (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). Det står videre at vi har en grunnutdanning som bygger på prinsippet om tilpasset opplæring i en inkluderende skole. Som lærer ønsker jeg å realisere denne visjonen, med en tilpasset og inkluderende opplæring gjennom samarbeidslæring. Det mener jeg kan forhindre at flere *elever står igjen ...!*

Tilpasset opplæring er ikke det samme som spesialundervisning, selv om spesialundervisning også skal være tilpasset (Bjørnsrud et al., 2008). Det betyr at *alle* elever skal lære i skolen. Stålsett (2006) sier at en forutsetning for læring er at ulike aktiviteter settes inn i en større sammenheng, at lærestoffet prøves ut og følges opp med refleksjon. Når er opplæringen tilpasset? Stålsett (2006) hevder det er læringsmiljøet, kontakten og samspillet mellom elevene og lærer og elever som teller mest. Spesielt er kvaliteten på lærerens tilbakemeldinger og veiledning avgjørende. Jeg tenker dette blir viktig for at aktiviteter og lærestoffet skal få mening for elevene.

Fylkesmannen i Oslo og Akershus bekrefter at i Oslo tas mange elever ut av normalskolen og settes inn under egne spesialtiltak (Holtermann et al., 2012). Det er dokumentert flere negative effekter for disse elevene når tiltakene fungerer som dumpingplasser, når elevgruppene er homogent sammensatte og dersom plasseringen er ufrivillig for elevene. Jeg stiller meg kritisk til den type segregerende tiltak for enkeltelever, som foregår utenfor ordinær klasse og skole.

I den offentlige debatten hevdes det ofte at norsk skole legger opp til at alle skal være like og behandles likt. Dette er ikke i overensstemmelse med lovverk, forskrifter og læreplaner. Der hevdes motsatt syn: *Oppfostringen skal motvirke fordommer og diskriminering, og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulike levesett* (generell del, s. 20).

Tilrettelegging gjennom samarbeid i dette prosjektet skal møte elevenes forskjellighet. I grupper på fire skal elevene i klassen planlegge, gjennomføre og vurdere temaoppgavene “Bauhausskolen” og “Samisk kunst i Norge”. Elevene skal få støtte fra medelever og lærer etter behov. Med innsats fra alle skal hver enkelt lære om samarbeid, arbeidsfordeling, vise ansvar og holde frister. Oppgavene blir satt i verk gjennom skoleårets to terminer, og de vil ha ulik struktur og lengde. Det skal gjennomføres delaksjoner og endringer underveis i samarbeid med elevene.

I forkant av oppgavene vil den innledende fasen i prosjektet (bolk 1) handle om å bevisstgjøre elevene på positive holdninger, verdier og konfliktløsning. Videre under prosjektperioden blir elevene gjort bevisste på å samarbeidsferdigheter. Mye oppmerksomhet rettes derfor mot å legge til rette for en gruppebasert opplæring, der mulighetene for å styrke elevenes sosiale kompetanse ligger i helhetlige lærings- og miljøtiltak. Tilpasning i forhold til de ulike elevene blir et sentralt virkemiddel gjennom ordinær opplæring og spesialundervisning i vår klasse. Ekstra tilpasning er også viktig for de teoretisk flinke elevene³, som jeg mener kan lære mye innenfor rammen av et sosialt fellesskap. De vil lære blant annet å vise empati og omsorg for sine medelever.

Som lærer opplever jeg at arbeidet med å inkludere elever med særskilte behov, kan være både berikende og utfordrende. Mye må jeg tilrettelegge for at alle skal få en god utvikling innenfor det kulturelle, faglige og sosiale fellesskapet. Jeg må skape trivsel og utvikle gode relasjoner til alle elevene, og jeg må ikke glemme de teoretisk sterke elevene. Undersøkelser som foreligger viser manglende tilrettelegging og forståelse også for denne elevgruppen i skolen (Skogen, 2010). En antakelse i Norge som står sterkt er at disse elevene klarer seg bra.

2.1.1 Motivasjon

Internasjonale undersøkelser, av blant andre Vygotsky (1978) og Winner (2000), har påvist at motivasjon er en viktig faktor for å lære nye ting. Motivasjon er “det som setter handlinger i gang”, og opplevelse av mestring er derfor viktig og spesielt i begynnelsen av læringsløpet. Hvis opplæringen tar utgangspunkt i noe eleven vet noe om, kan dette skape økt motivasjon for læring. Ikke minst er det nødvendig å støtte opp om tilliten til elevens egen læreevne, gjennom å gi dem

³ *Gifted education*, har lenge vært en sentral del av opplæringen i USA, mens den norske opplæringsloven, § 5-1, tilsidesetter og ekskluderer teoretisk flinke elever (som har høyere kognitiv intelligens enn sine jevnaldrende) (Smedsrud, 2012).

oppgaver med læringsmål som er realistiske og mulig å lykkes med (Kunnskapsløftet, 2006). Selv om elevers evner er høye på ett eller flere områder, betyr ikke det at elever som ikke er motiverte kan tilegne seg kunnskap på egenhånd (Skogen, 2010). For selv om elever er godt rustet til å prestere bra, vil det ikke skje læring uten at de har tilgang til riktig materiale, forståelse samt støtte fra lærer og miljøet rundt. Gjennom prosjektet med samarbeidslæring ønsker jeg å gi oppgaver til elevene, som blir på deres nivå og på deres premisser.

Mye har jeg lært, forstått og fått innsikt i gjennom arbeid sammen med elever. Det har forundret meg i møte med nye elever hvordan flere på ett eller annet tidspunkt begynner å tvile på egne muligheter. Hva er det som skjer når elever stopper opp i sin læringsprosess og mister troen på at de kan lære? Når elever over tid opplever ikke å lykkes, vil det bety mye for selvtilliten. Jeg har erfart at de etter hvert begynner å tvile på egne evner. Under arbeidet med dette prosjektet har jeg blitt interessert i og oppmerksom på hvor viktig trygghet (Maslow, 1970), mestringstro, anerkjennelse og motivasjon (Schein, 1980) er i forhold til læring. Det er også avgjørende at elevene blir møtt der de er, og føler seg sett og anerkjent. Det at elevene får oppleve å mestre hver dag og oppleve viktigheten av å lære, mener jeg vil kunne påvirke aktiviteten. Gjennom dette prosjektet er elevene satt i ansikt-til-ansikt interaksjon som de kan mestre, for å utnytte det læringspotensialet som ligger i organiserte samarbeidsgrupper (Johnson et al., 2006: 57).

2.1.2 Å kunne bidra til å styrke et demokratisk samfunn

Vårt samfunn baserer seg på demokratiske verdier, og i et samfunn preget av endring og oppbrudd får skolen en viktig rolle for fellesskapet. Det handler om demokrati og at alles stemmer skal bli hørt⁴. Evne til samarbeid er viktig for å realisere dette i praksis. Fordi vårt samfunn og skole er mer individualisert enn tidligere, mener Williams, Sheridan & Samuelsson (2001) at fellesskap og samarbeid står i fare for å pulveriseres i skolen. Det individuelle arbeidet er den mest dominerende arbeidsformen, elevene arbeider alene med lekser, innleveringer og eksamener. Den sterke individualiseringen kan i følge Williams et al. (2001) bidra til at en ikke lenger søker å forstå andres perspektiv, men i stedet går med skylapper for ens eget. Hvis dette blir framtiden, vil det demokratiske samfunnet sakte men sikkert bryte sammen. Å få kunnskap

⁴ Dewey (1916) la vekt på at opplæringen skal være demokratisk, og at eleven skal ha medbestemmelse i skolen.

om samarbeidslæring, tenker jeg kan bidra til å bevisstgjøre elevene, som på sikt kan føre til sunne holdninger som kan motvirke diskriminering og ekskludering av minoritetsgrupper.

Fordi vårt informasjonssamfunn stadig endrer seg, og det er vanskelig å forutsi hva fremtiden vil bringe, må barn og unge gis kontroll over sine utviklingsmuligheter (Bjørnsrud et al., 2008: 33). I den uendelige mengden av innhold som kan spille en rolle i et menneskes liv, mener Bjørnsrud et al. (2008) at det er vanskelig å si hvilket stoff som kan være relevant å lære i fremtiden. Derfor hevder forfatterne at det viktigste med en tilpasset opplæring, er at elevene *lærer å lære*. Dette finner jeg også i konfluent pedagogikk, som sier: *Å lære å lære, vil si at en lærer hvordan man kan gå fram for å skaffe seg innsikt når en trenger det* (Grendstad, 2004: 23). Og, til det kreves evne til å uttrykke seg og evne til refleksjon, argumentasjon og handling.

2.1.3 Elevmedvirkning og læring

Mangfoldet av elever i klassen gjør det påkrevet å variere innfallsvinkler til det faglige stoffet. For å realisere forventningene trenger elevene å lære ulike måter å lære på. Jeg leser i Læringsplakaten at utvikling av læringsstrategier⁵, må være en integrert del av opplæringen i grunnleggende ferdigheter og i alle fag. Og, for at elevene skal utvikle faglige strategier, kreves det aktivitet. Kunnskapsløftet understreker at elevmedvirkning er positivt for utvikling av sosiale relasjoner og motivasjon for læring (St. meld. 30, kap. 11). En vid forståelse av medvirkning inkluderer elevens rett til å få støtte i å uttrykke seg, bli synlig og ha en virkning i sosial sammenheng (Ogden, 2007).

Egenvurdering er nedfelt som en rettighet for elever i opplæringsloven, og det må regnes som en del av underveisvurderingen. Eleven skal delta aktivt i vurderingen av eget arbeid, kompetanse og faglig utvikling (KD 2009: § 3-12). Elevene skal også trenes i å vurdere hverandre. Systematisk refleksjon over opplevelser og utført arbeid vil gjøre elevene mer bevisste i forhold til samspillet dem i mellom, og solidarisk tenkning (Dewey, 1933; Johnson et al., 1999; 2006). Metarefleksjon vil si når elevene snakker sammen og forklarer hvordan de arbeider for å lære (Dalin, 1994). Til refleksjon- og vurderingsarbeid har vi valgt å bruke ulike skjemaer (jf. 5.5).

⁵ Strategier er målrettede handlinger, som personen velger å utføre for å bedre sin læring og oppgaveløsning. Slike strategier kan være overfladiske strategier for å huske informasjon til mer avanserte (dype) strategier for å organisere, transformere eller elaborere informasjon. Metakognisjon er på høyere refleksjonsplan (Bråten, 2006).

Jeg leser at grunnleggende ferdigheter er sterkt vektlagt i Kunnskapsløftet , og at det skal være en kilde til læring i alle fag. Grunnleggende ferdigheter i programområdet formgivingsfag ligger som vedlegg nr. 2. i oppgaven. Jeg har tro på at målene for læringsarbeidet i skolen, som blant annet samarbeid og elevmedvirkning, kan realiseres gjennom samarbeidslæring.

2.2.0 Sosial opplæring for elevene

Når elevene selv får ta del i å tilpasse det som skjer i skolen for å fremme egne muligheter, får elevens stemme sin rett i skolefellesskapet (Morken, 2006). En viktig oppgave for meg som lærer blir dermed å bidra til å utvikle sosialt kompetente barn og unge (Ogden, 2007). Ogden vektlegger fem aspekter i sitt begrep om sosial kompetanse: Samarbeid, ansvarlighet, empati, selvkontroll og selvhevdelse. De første punktene handler om ferdigheter der elevene må lære å ta hensyn til fellesskapet, mens de siste handler om elevens rett til å vise seg fram, og rett til å hevde egen person i fellesskapet. Punktene kan stå som en konkretisering av læreplanen; om å *anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode* (Ogden, 2007: 50).

Barne- og ungdomsforskningen viser at sosial kompetanse kan være en “vaksinasjonsfaktor” som gjør barn og unge bedre i stand til å mestre stress og motgang (Lindberg & Ogden, 2001). Brødrene Johnson (2006) har avdekket en gjensidig påvirkning mellom sosial og faglig kompetanse, hvor skolefaglig framgang fører til bedre sosiale ferdigheter og omvendt. Videre har de funnet sammenhenger mellom sosiale ferdigheter og forholdet til jevnaldrende. Sosial kompetanse er også en nøkkelfaktor for å skape en inkluderende skole (Ogden, 2007: 246).

I konfluent pedagogikk og veiledning ser jeg det slik, at om en lærer elevene å være i kontakt med følelser og lære å erkjenne dem, vil det kunne forebygge en del vanskeligheter (Grendstad, 2004:81). Følelser kan hjelpe til å utdype lærestoffet, som kan bidra til økt forståelse.

Samarbeidskompetanse er ikke en kompetanse som er medfødt eller lærer uten videre. Tradisjonelt gruppearbeid er ingen garanti for at elevene lærer å samarbeide. Ofte vil det være noen som gjør det meste arbeidet, mens andre er “gratispassasjerer” (Johnson et al., 2006: 49). Elevene må gjøres bevisste på samarbeidsferdigheter for å kunne fungere i gruppe. For ensomme og usikre elever, kan samarbeidslæring bidra til mer sosial aktivitet (Johnson et al. 2006). Sosial kompetanse vil også være uforenelig med læringshemmende atferd som uro, krangling og bråk.

Derfor setter jeg inn tiltak for å lære elevene samarbeidsferdigheter, som jeg tenker videre kan forebygge atferdsproblemer. Sosial kompetanseopplæring er også bevisstgjørende og utviklende for meg som lærer; jeg må være anerkjennende og bekrefte sosiale ferdigheter hos elevene.

2. 2.1 Sosialt klima i læreprosessen - kommunikasjon

Evnen til å leve seg inn i andres følelser og tanker kan betegnes som empati (Ogden, 2007). Å være empatisk betyr å være lydhør for andres behov og tolke signaler. Ved å gjøre elevene bevisste på å være positive mot andre, vil empati kunne øves opp. Klassen er en egnet arena for å hente fram opplevelser og følelsesreaksjoner. Det er viktig å trene på å vise empati og omsorg ved å ivareta hverandre. Min funksjon som rollemodell er også en viktig faktor for å skape et miljø med høy toleranse for mangfoldet, slik at samspillet mellom elevene kan fungere bedre (Ogden, 2007).

Vi mennesker handler ut fra bestemte verdier som vi ønsker å fremme i samhandlingen (Dysthe, 2008), og kommunikasjon er helt avgjørende for å skape kontakt mellom oss. De fleste av elevene har opplevd konflikter, og flertallet har også erfaringer med hvordan man gjennom kommunikasjon får kontakt med andre. Mye hverdagskunnskap er taus, og jeg tenker at kommunikasjons- og samspillferdigheter må gjøres mer bevisst når elevene arbeider med skolefag (Johnson et al., 1999). Da vil elevene kunne reflektere over hvorfor enkelte situasjoner, har vært mer positive enn andre. Hva skjedde i kommunikasjonen som gjorde at jeg opplevde god kontakt og inkludering? Hvorfor var kontakten dårlig?

2. 3.0 Læring på høyere kunnskapsnivå

Min forforståelse er at skolen i stor grad er preget av læring på et faktanivå (“overflatelæring”) (Dalin, 1994), men vil raskt tilføye at det er nødvendig å lære fakta som basiskunnskap for videre læring på høyere kunnskapsnivå (“dybdelæring”). Ønsket mitt gjennom prosjektet, er en utvikling som går i retning av at elevene i større grad er i læresituasjoner hvor de samarbeider og er i dialog med hverandre. Det fører til refleksjoner og forståelse (Vygotsky, 1986). Elevene pugger ikke, men griper tak i selve innholdet og stiller spørsmål. Hva forstår vi av dette? Denne kompetansen blir kalt *forståelse* (Frønes, 2003). Når elevene trekker forståelsen videre og plasserer det de leser og skriver om i fagene, også i videre sammenheng, da snakker vi om *refleksjon*. Det er en avansert form for forståelse som fører til læring på et høyere nivå enn ved passiv læring.

Refleksjoner over erfaringen, slik Schøn (1987) beskriver, kan hjelpe elevene og meg selv som lærer til å finne mening og å se sammenheng mellom handling og resultater.

Schøn (1987) hevder at refleksjon er viktig for å bevisstgjøre og verbalisere kunnskapen.

I generell del av læreplanen (s. 29) ser jeg dette blir framhevet:

Læring skjer ved at det nye forstås ut fra det kjente – de begrepene en har, avgjør hva en kan gripe og fatte. Kunnskaper, ferdigheter og holdninger utvikles i et samspill mellom gamle forestillinger og nye inntrykk.

Elevene forteller hverandre hva de vet om temaene fra før. Når elevene bidrar i hverandres læringsprosess, vil de oppdage at de selv kan lære mer når de deler sin kunnskap (Stålsett, 2006).

2.4.0 Oppsummering

Skolen har strukturelle rammer som noen elever har lettere for å tilpasse seg enn andre, og som andre vil motsette seg. Flere opplever nederlag og har tidligere fått høre at de ikke strekker til i sosiale situasjoner (Nordahl et al., 2008). Forskning viser at evnerike elever heller ikke blir godt ivaretatt (Skogen, 2010). Jeg legger opp til at læringsmiljøet i klassen skal være godt, og at alle inkluderes i læringsprosessen. Elever har ulike måter å lære på, som innebærer at jeg må veilede dem til å finne fram til hensiktsmessige læringsstrategier for å tilegne seg lærestoffet. Innenfor denne opplæringen er det en målsetting at elevene skal ha medansvar for sin egen læringsprosess.

Når det gjelder mitt lærings- og menneskesyn, er samarbeidslæring og andre pedagogiske metoder jeg henviser til i oppgaven fra samme humanistiske pedagogikk. Denne pedagogiske retningen er ingen snever individualsentrert retning. Tvert imot er det et perspektiv som er opptatt av menneskets utvikling og det i dialog og samspill med andre (Dysthe, 2008). Jeg synes det er spennende å følge kravet om elevens medvirkning i egen læringsprosess, vise ansvar og være aktiv i samhandling med andre, som er innen et sosiokulturelt læringsperspektiv. Det er også en av grunnene til mitt valg av samarbeidslæring som arbeidsmetode i dette studiet.

Videre i kapittel 3 undersøker jeg hva forskrifter og planer i Kunnskapsløftet sier om samarbeidsferdigheter i skolen. Hvilke føringer legger de for samarbeid i skolen? Det er viktig å forstå innholdet og intensjonen med forskrifter og planer, for å ha grunnlag når læreplanene skal presenteres for elevene.

Kapittel 3. HVA SIER FORSKRIFTER OG PLANER I LYS AV KUNNSKAPSLØFTET OM SAMARBEID I SKOLEN?

I dette kapitlet ser jeg på hva Kunnskapsløftet⁶ sier om *design, arkitektur- og kunstformidlingens* rolle i skolen, og om viktigheten av samarbeid i den sammenheng. Videre trekker jeg fram mål og visjoner i lys av Kunnskapsløftet, for opplæring generelt og i videregående skole spesielt. Jeg gjør rede for min tolkning og analyse av det kunnskapssyn, elev- og læringssyn som generell del av læreplanen og Læringsplakaten gir uttrykk for, i forhold til samarbeid, inkludering og tilpasset opplæring. Ved å gjennomgå styringsdokumentene finner jeg et humanistisk menneskesyn, som er grunnleggende i et demokratisk samfunn.

3.1.0 Fagområdet design, arkitektur, kunsthistorie og samarbeidslæring

Et viktig bakgrunnsdokument for reformen Kunnskapsløftet er St.meld.nr. 30 (2003-2004 Kultur for læring). Der står det, at i et samfunn i stadig forandring gir møte med design, arkitektur og kunst – fra fortid og nåtid (både fra egen og andre kulturer) viktige referanserammer for elevenes kulturelle innsikt. Fagene vi arbeider med er knyttet til kunsthistorie, foto, grafikk, design og arkitektur. Kunnskap om dette er avgjørende for å samarbeide om å lage produkter som fungerer, og for å framføre visuelle budskap på en hensiktsmessig måte. Slik kunnskap vil kunne styrke muligheten for deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser, i et samfunn der informasjon i økende grad kommuniseres visuelt (St. meld. 30, 2003-2004). Jeg tenker hvis elevene får en felles forståelse av fagene, kan det være med å viske ut forskjellene, for isteden å skape en felles plattform som er gyldig for alle. I læreplanen står det blant annet dette:

[...] Fagområdet kommuniserer tanker og verdier og fortel om status, livssyn, makt og tilhørslse. [...] Det er viktig at den enkelte får høve til å oppleve og å reflektere.

[...] Design, arkitektur- og kunsthistorie har eit allmenndannande siktemål og skal gje grunnlag for vidare studiar og profesjonsutdanningar. [...] Fagene skal og gjere sitt til at den enkelte utviklar ferdigheiter og kunnskap. [...] Studie av korleis tanker, verdier og idear hos mennesket til ulike tider har kome til uttrykk, står sentralt [...]

Design, arkitektur- og kunsthistorie er et allmenndannende fagområde, og skal bidra til å utvikle elevenes evne til å påvirke og prege sine omgivelser og sitt miljø. Allmenndannelse er det brede

⁶ Alle nye læreplaner er tilgjengelige på Utdanningsdirektoratets nettsider:
WWW.utdanningsdirektoratet.no/lk06

grunnlaget som blant annet den senere yrkesspesialiseringen skal bygge på, og er forutsetning for blant annet ”mangfoldige mellommenneskelige relasjoner” (s. 35).

I følge generell del, er god allmenndannelse å tilegne seg kunnskap om mennesker, natur og samfunn, samt kyndighet og modenhet for å møte livet. Jeg leser videre i Kunnskapsløftet at det er egenskaper og verdier som letter samværet mellom mennesker, og gjør det spennende og rikt å leve sammen. Her har fagområdet design, arkitektur- og kunsthistorie en viktig plass. Jeg merker meg at det *skapende* mennesket er et ideal som generell del framhever. Gjennom elevenes samarbeid vil både refleksjoner, argumentasjon og dialog gi bredde og dybdekunnskap. En slik tilnærming vil kunne gi både faglig- og sosial læring og utvikling. Vårt fagområde henger sammen med *kommunikasjon*: Å kunne gi uttrykk for tanker, opplevelser og meninger sammen med andre på ulike måter og former. Dialogen mener jeg kan tjene som et viktig redskap her.

Kommunikasjonskompetanse er viktig å utvikle når det gjelder formuttrykk som andre eller eleven selv har skapt (læreplanen). Konteksten er vår historie, vår samtid og de valg som gjøres i planleggingen av vår materielle framtid. Innen vårt fagområde kan det være ulike målsettinger, for de fleste ”skapte verk” vil kreve en viss kompetanse for at vi skal forstå det vi ser og leser om. I et slikt perspektiv kan elevenes personlige meninger, nytteverdi, kvalitet og etikk drøftes og reflekteres over, i samarbeid og dialog med hverandre. Slik jeg ser det, vil det bidra til å fylle den ”kulturelle skolesekken” til elevene (St. meld. 8, 2007-2008). Det er spennende å se hvordan vi sammen kan fylle denne ”sekken” med erfaringer og kulturell kunnskap.

3.2.0 Kunnskapsløftet om tilpasset opplæring, inkludering⁷ og samarbeid

Innledningsvis sier St. meld. 30 følgende om hva som er den største utfordringen i norsk skole:

[...]Vi skal strekke oss etter idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres forutsetninger og behov. Alle elever er likeverdige, men ingen av dem er like. [...]Hvis vi behandler alle likt, skaper vi større ulikhet. Å ta hensyn til forskjeller er krevende, men er samtidig norsk skoles største utfordring (side 3-4).

Samtidig som skolen skal håndtere forskjellighet, legges det i samme melding vekt på å ta vare på fellesskapet. Skolen skal både inkludere og differensiere.

⁷ Et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et **inkluderende sosialt fellesskap**, og for et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres (Kunnskapsdepartementet 2006: 32).

I forordet til læreplanen for Kunnskapsløftet skrev daværende statsråd Kristin Clemet blant annet (2005): [...] *Opplæringen skal gjennom dannelse og utdanning legge grunnlaget for at den enkelte skal bli selvhjulpen og ta et ansvar for seg selv og sine medmennesker.*

I forordet til læreplanene står det: [...] *opplæringen skal bidra til selvhjulpenhet, men like viktig å vise ansvar for sine medmennesker.* Samarbeidslæring er tuftet på nettopp disse tankene om gjensidig ansvar for hverandre. Jeg velger å tolke læreplanen i denne retningen; for de verdiene som preger den generelle læreplanen, ser jeg støtter samarbeidslæringsmetoden.

På bakgrunn av ambisjonene om at skolen skal være en samfunnsbærende institusjon og hensyn til medmennesker er viktig, er det forståelig at det framheves i Læringsplakaten at:

Skolen skal gi alle elever og læringer like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre. Skolen skal stimulere elevene og læringene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse.

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp i all opplæring (St. meld. nr. 30, 2003-2004). Det skal være virkemiddel for tilpasset støtte til læring for *alle* elever, og støtten skal “så langt det er mulig” gis innenfor ordinær klasse, slik at det blir en felles arbeids- og møteplass og felles innhold. Videre legges det vekt på støtte og omsorg for medelever. Det framheves også at evne til samarbeid mellom mennesker og grupper (det meningssøkende menneske) er viktig:

Mange mennesker er funksjonshemmet i forhold til sine omgivelser, og vi må formidle kunnskaper om og fremme likeverd og solidaritet overfor dem som har andre forutsetninger enn flertallet (s.10).

Evne til samarbeid mellom personer og grupper som er forskjellige, blir framhevet. Hovedmålet med opplæringen i vår klasse blir å danne et inkluderende fellesskap der alle elever, også de med spesielle opplæringsbehov skal delta i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet på en likeverdig måte (Bachmann & Hauge, 2006). Inkludering innebærer at et bredere spekter av elevene blir tatt vare på, - på en meningsfylt måte. Mangfoldet av elever kan gjennom samarbeid og dialog utvikle faglig- og sosial kompetanse. Det er særlig viktig for språkutviklingen når elever samtaler med hverandre for å tilegne seg kunnskaper (Aasen, 2003). På den måten kan også minoritets elever få norsk språklig stimulans. I dette prosjektet får minoritetsspråklige elever samarbeide med de etnisk norske i heterogene grupper.

Læreplanverket påpeker at elever med spesielt gode evner også skal gis opplæring som tar hensyn til deres muligheter:

Hver enkelt har krav på et tilbud som skal gi mulighet til personlig, intellektuell, følelsesmessig og sosial vekst og økt kulturell forståelse, og læringsmiljøet skal være inkluderende (St. meld. 30, 2003-2004).

Samarbeidslæring kan gi alle en reell sjanse til inkludering. Et viktig arbeid for meg som lærer blir å kartlegge hvilke behov og ressurser de ulike elevene har, og styrke de gode sidene. I St. meld. 18 (2010-11) leser jeg at det er kobling mellom læringsmiljø, kjennetegn på god praksis og faglig- og sosial læring og utvikling. Videre blir det understreket i St.meld. 18 at retten til spesialundervisning må realiseres på en annen måte enn i dag. Bakgrunnen er den sterke økningen i spesialundervisning, og særlig hvor elever tas ut av det ordinære elevfellesskapet. Departementet er opptatt av at opplæringen skal bli bedre, og at spesialundervisning kun skal brukes som sikring for de elevene som ikke får tilfredsstillende utbytte av skolens ordinære opplæringstilbud (§ 5-1).

3.3.0 Læringsplakaten om samarbeid i skolen

I Kunnskapsløftets andre del, prinsipper for opplæringen, står det blant annet:

[...]Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og også kunne oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål. [...] I opplæringen skal mangfoldet i elevenes bakgrunn, forutsetninger og interesser møtes med et mangfold av utfordringer.

Videre står det:

[...] Skolen skal stimulere elevene i deres personlige utvikling, i å utvikle sosial kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse.

Gjennom dette prosjektet legges det vekt på at elevene får erfaring med ulike former for deltakelse, og medvirkning i demokratiske prosesser. Jeg anser derfor prosjektet som et skritt i riktig retning for å bidra til mer sosial utjevning. Dermed kan elevene stimuleres og støttes i å realisere sitt potensial for læring, uavhengig av sin bakgrunn (St. meld. nr. 16, 2006-2007).

”Demokratiforståelse” og ”demokratisk deltakelse”, som det står i Læringsplakaten, kan forstås som å ta i bruk levende handling både individuelt og kollektivt. Jeg er av den oppfatning at demokratisk tankegang er enklest å lære i samspill med andre. Elevene får gjennom prosjektet muligheter til å lære demokratisk medvirkning, ved at de får anledning til å samarbeide og

involvere seg i praktiske situasjoner. Demokrati betyr frivillig valg og er basert på fri kommunikasjon mellom personer (Dewey, 1974). Det betyr en måte å leve sammen på der fritt og gjensidig samråd styrer i stedet for makt, og der samarbeid i stedet for brutal konkurranse er livets lov. Det er en sosial orden der alle krefter som bidrar til vennskap, skjønnhet og kunnskap blir vernet om, så hver enkelt kan bli det som han er i stand til å bli. Uten at det eksisterer et arbeidsfellesskap, med solidaritet mellom medelever, er det urealistisk å tro at mangfoldigheten vil fungere som en ressurs (Dale & Wærness, 2005). Jeg mener, solidarisk deltakelse mellom elever er avgjørende for å tilpasse opplæringen i klasserommet.

Skolen og den gode klasse viser omtanke og omsorg når noen kjører seg fast, og strever stridt og kan miste motet, som det heter i generell del av læreplanen. Den generelle læringsplanen er overordnet de fagspesifikke planene, som gjør at vi lærere får mer handlingsrom.

3.4.0 Tilpasset opplæring, differensiering og samarbeid i skolen

Både elever med lærevansker og elever med særskilte gode læringsforutsetninger skal få en opplæring som er tilpasset deres egne opplæringsbehov, og det gjelder *variasjon* i innholdet i opplæringen, så vel som arbeidsformer (Dale et al., 2005; 2006). Under prosjektperioden får alle elevene i klassen utfordringer som svarer til deres evner og forventninger. Det er nedfelt i Opplæringslovens formål, § 1-2 [...] *Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten.*

Tilpasningen skal skje i et samspill mellom individuelle forutsetninger og skolens undervisning, slik jeg oppfatter paragrafen. I dette prosjektet med samarbeidslæring blir det stilt forventninger og krav til elevene som er realistiske, og som da blir i samspill med elevenes evner og forutsetninger. Likeverdig opplæring er å ivareta elevenes forskjellighet. Jeg ønsker å legge vekt på et godt psykososialt miljø, der den enkelte kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet (Opplæringsloven, § 9 a-3). I dette prosjektet er ekstra tilpasset opplæring for enkelte av elevene realisert innen rammene av ordinær undervisning. Hensikten er å inkludere hver enkelt i gode læringsprosesser. Derfor praktiserer jeg samarbeidslæring i vår klasse, for å få dette til.

Klassens fellesskap skal gi *rom for alle og blick for den enkelte*, slik at den enkelte kan bryne seg i møte med mangfoldigheten - med sikte om godt læringsutbytte (Dale et al., 2005).

Elever med spesielle behov skal ikke lenger usynliggjøres i skolen, men gis mulighet for utvikling, aktiv deltakelse og et verdig liv (Befring, 2004 i Morken, 2006: 34). Prinsippet er omtalt i Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004: 86):

[...] En inkluderende opplæring krever også at elever med behov for spesiell tilrettelegging skal tilhøre et inkluderende fellesskap, og møte utfordringer tilpasset deres behov og forutsetninger.

Slik formålsparagrafen er utformet ser jeg at hensynet til den enkelte eleven er sterkt framhevet. At lovteksten bruker ordet *skal* er viktig. Det mener jeg gir klare signaler om at dette er noe vi lærere plikter å legge til rette for. Behovet for *differensiering* av opplæringen er et resultat av at undervisningen skal tilpasses elevenes forutsetninger (Dale et al., 2005; 2006). I dette prosjektet får alle mulighet til å arbeide med tilpasset lærestoff, faglig vanskegrad, interesse og hvor dypt det går inn i emnet og i et tempo som passer dem. De får støtte i å bruke ulike læringsstrategier.

Undervisningsdifferensiering kan beskrives slik (Dale et al., 2005):

Differensiering = individualisering + sosialisering

Generell del har under kapitlet om det “skapende menneske” et eget avsnitt om “vitenskapelig arbeidsmåte”, og “den aktive elev” som skal oppdage. Der synliggjøres arbeidsmåter som blant annet å samarbeide. Det er snakk om elevenes undring og evne til å stille spørsmål. Her ser jeg at samarbeidslæring er en arbeidsmåte som går utover fagperspektivet, og som bringer fram en aktiv elevrolle i læringsprosessen. Jeg ser det “samarbeidende menneske” ønskes utviklet i den generelle læreplanen. Opplæringen skal rettes mot både faginnhold og personlige egenskaper:

En persons evner og identitet utvikles i samspill med andre mennesker. Mennesket formes av sine omgivelser, samtidig som det er med på å forme dem (generell del s. 30).

Johnson et al. (2006) hevder at utvikling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger virkeliggjøres best innenfor en liten gruppe. Et annet hovedmål med samarbeid og gruppedeltakelse, er at hver enkelt utvikler sin sosiale kompetanse, som samarbeidsferdigheter, kommunikasjon og evne til empati. Begrepet empati er ofte ukjent for elevene og må forklares.

I kapitlet om det “arbeidende menneske” finner jeg fokus på lærer- og veilederrollen. I det “samarbeidende menneske” ser jeg fokuset er på personlige egenskaper som ønskes utviklet.

Den generelle delen viser til opplevelser og deltakelse som jeg ser gjenspeiler et utvidet syn om kunnskap og læring. Det fokuseres på elevens personlige utvikling.

3.4.1 Samarbeidslæring i balanse mellom individualitet og fellesskap

I følge Bachmann et al. (2006), vektlegger Kunnskapsløftet tilpasset opplæring med ønske om at elevene skal prestere bedre faglig. I den senmoderne tiden er individualisering, i følge Bachmann et al. (2006) et særtrekk ved utdanning. Begrepet tilpasset opplæring står sentralt i Kunnskapsløftet, men det gis få holdepunkter for hvordan det tenkes i praksis. I st. meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* står det at tilpasset opplæring har ført til for sterk individualisering. Det er positivt at det blir rettet oppmerksomhet mot elevenes læring, men jeg er skeptisk når fokus går fra fellesskapstanken til individ, slik Bachmann et al. (2006) tar opp i sin forskningsrapport⁸. Som lærer har jeg ansvar for å realisere tilpasset opplæring, og derfor har jeg valgt samarbeidslæring for å studere interaksjonen mellom elevene.

3.5.0 Oppsummering

Når jeg gjør undersøkelser på pedagogisk praksis, er det viktig å ha lest gjennom læreplanene, for så å tolke og analysere det kunnskapssyn, lærings- og elevsyn som de gir uttrykk for. Jeg oppfatter den generelle læreplanen representerer et humanistisk og kritisk syn på kunnskap og læring. Den er ikke målstyrt, men prosessorientert. Den vektlegger i større grad utvikling av helhetlig kunnskap og personlige egenskaper.

Inkludering og tilpasset opplæring handler om, slik jeg har lest i styringsdokumentene, at undervisningen skal tilpasses hver enkelt elev sine behov, og det skal være i et inkluderende miljø. Men Bachmann et al. (2006: 16-18) diskuterer en dreining i meningsinnholdet i begrepet *tilpasset opplæring*, fra en fellesskapstanke til individorientert tenkning. I følge forfatterne inneholder begrepets betydning en spenning mellom individorientert tenkning og fellesskapstenkning, som er utfordrende for skolen og lærere å håndtere.

⁸ Forskningsrapport nr. 62. Kari Bachmann og Peder Haug, 2006): *Forskning om tilpasset opplæring*

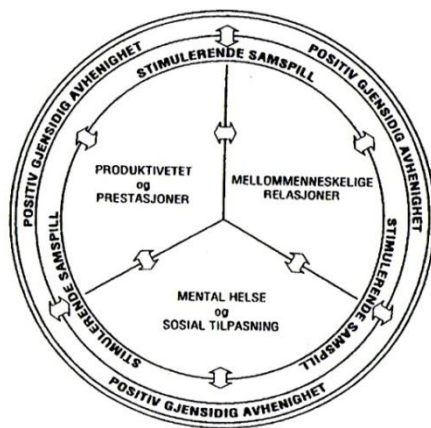
Kapittel 4. ULIKE TEORETIKERES SYN PÅ SAMARBEID I SKOLEN

Den utvalgte teorien i dette kapitlet skal bidra til å svare på oppgavens problemstilling. Den handler om hvordan samarbeidslæring, med fokus på inkludering og tilpasset opplæring, kan bidra til elevenes faglige- og sosiale utvikling i design, arkitektur- og kunsthistorie (jf. 1.4). Kapitlet starter med en historisk bakgrunn for samarbeidslæring. Videre redegjør jeg for *Cooperative Learning*. Med inspirasjon fra forskerne D. W. Johnson og R.T. Johnson undersøker jeg hva som bidrar til å gi samarbeidslæringsmetoden sin legitime plass i skolen. Videre ser jeg på samarbeidslæring i et sosiokulturelt perspektiv. Psykolog Lev Vygotsky (1896 – 1934) og språkforsker Mikhail Bakhtin (1895-1975) er sentrale i denne tradisjonen.

I kapitlet tar jeg også med viktigheten av god kommunikasjon og veiledningspraksis, med elementer fra konfluent pedagogikk. De teoretiske begrepene brukes som “bakteppe”, og skal være til hjelp for å skape en forståelse av de fenomener jeg studerer. I oppsummeringen tar jeg ut sentrale læringsaktiviteter, perspektiver og begreper som blir grunnlag for drøfting av mine data.

4.1.0 Samarbeidslæring – bakgrunn

Samarbeidslæring og læring i grupper har vært vel utprøvd og forsket på, og det har vært dokumentert gode resultater. Begrunnelsene for å bruke samarbeidslæring er mange. David og Roger Johnson ved University of Minnesota har stått sentralt i utviklingen av samarbeidslæringsmodellen. Forskningsstudier som brødrene Johnson et al., (2006) har utført, forteller oss at samarbeid sammenliknet med konkurranse og individuelt arbeid fortrinnsvis fører til a) bedre prestasjoner og større produktivitet b) flere støttende, omsorgsfulle og forpliktende relasjoner og c) bedre psykisk helse, sosial kompetanse, en mer realistisk selvoppfatning samt evne til å hanske med motgang og stress.



Figur 1. Samarbeidslæring og læringsutbytte (Johnson & Johnson, 2006: 36)

For min problemstilling er det nyttig å problematisere begrepet samarbeidslæring, for å kunne vite hva slags fenomen dette er. Samarbeidslæring er et flertydig begrep, og det brukes mange ulike navn på samarbeid i grupper. På norsk er samarbeidslæring mest brukt. På engelsk brukes

Cooperative Learning og *Collaborative Learning* (Dillenbourg, 1999). Det fins flere modeller, men det som er interessant i mitt prosjekt er å finne gode begrunnelser, for å bruke samarbeidslæring i fagområdet design, arkitektur- og kunsthistorie i videregående skole.

4.1.1 Hva er samarbeidslæring?

Samarbeidslæring er utviklet for å ivareta elevenes sosiale behov og for å utvikle sosiale ferdigheter. I følge Johnson et al. (2006) betyr samarbeid å jobbe sammen for å etablere felles mål. I små grupper skal elevene kunne dele erfaringer/oppdagelser, og drøfte fagstoff med hverandre. De hjelper hverandre slik at alle forstår, og oppmuntrer hverandre til å jobbe målrettet. De mest kjente samarbeidsmetodene er utviklet av Aronson et al. (1994 i Johnson et al., 1999) og Slavin (1990). Et fellestrekk er at de prøver å skape *gjensidig avhengighet* mellom deltakerne, enten under tilegnelsen av lærestoffet eller under vurderingen. Jeg har erfart at gjensidig samarbeid om god planlegging før oppstart, gjennomføring og vurdering av prosessen, er viktig for læringen. Systematikken i modellen er det som skiller samarbeidslæring fra vanlig gruppearbeid. Slik jeg forstår forfatterne, så vokser det fram en følelse i elevene om at de er sterkere sammen enn alene. Slik flyttes fokus til gruppen og gruppedeltakerne som helhet. Men det er visse kriterier som må oppfylles for å kalle det samarbeidslæring (Dillenbourg, 1999). Felles er at de ulike forskerne ser på sosial samhandling som viktig betingelse for læring, og at samarbeidslæring kan støtte læringsprosessen.

Dillenbourg (1999) skiller mellom "*Cooperation*" og "*Collaboration*". *Collaboration* innebærer at man samarbeider om oppgavene, for eksempel at elever diskuterer seg fram til felles forståelse av et problem, og deretter har de en felles arbeidsprosess mot et produkt som presenteres. En felles forståelse av et problem, vil få elevene til å elaborere (gå i dybden) og utvikle hverandres kunnskaper. *Cooperativ Learning* vektlegger lærerstyring, struktur og elevenes ansvar for egen læring mens *Collaborative Learning* vektlegger felles kunnskapskonstruksjon og forskyvning av autoriteten fra veileder til elev. Den typiske samarbeidslæringssituasjonen vil muligens inneholde både elementer av arbeidsdeling og samarbeid (Dillenbourg, 1999). Men det fins også forfattere som ikke skiller mellom modellene. De ser sosial samhandling og det å utnytte krefter som fins i en gruppe som en viktig betingelse for læring. Flere forskningsstudier som er gjennomført i USA, viser hvordan barn lærer av hverandre, og hva barn lærer gjennom samarbeid, gruppeprosess og hvordan deres skolerresultater kan bedre seg gjennom samarbeid (Johnson et al., 1999).

Studiene gir fordelaktige resultater på alle klassetrinn i forhold til ulike tema og oppgaver. Felles innsats med oppgaver fører ofte til at deltakerne søker løsninger som gir nytte for alle.

Fordi jeg har valgt *Cooperative Learning* som den sentrale modellen i mitt prosjekt, er det interessant å se nærmere på denne metoden. *Cooperative Learning* har vist seg å være velegnet som utgangspunkt for klassemiljøutvikling, noe jeg ser kan bidra til inkludering, og en bedre tilpasset opplæring for elevene i klassen. I følge Johnson et al. (1999) gir *Cooperative Learning* alle elevene like muligheter til å diskutere og fremme egne meninger.

4.1.2 ”Cooperative Learning”

Et fellestrekk for *Cooperative Learning* er at denne formen for samarbeidslæring handler om alternative måter å organisere klasserommet på, i forhold til konkurransepregete og individorienterte arbeidsmåter. Brødrene Johnson er internasjonalt kjent for sin tilnærming: *Learning Together* (Stensaasen & Sletta, 1996). De har utviklet sin teori om *Cooperative Learning* på bakgrunn av “The social interdependence theory” med blant annet psykologen Kurt Lewin (1935 i Imsen, 2006), som var en av grunnleggerne. Johnson et al. (1999) hevder at motivasjon som følge av gjensidig avhengighet blir assosiert med det å arbeide sammen for måloppnåelse, og at det vil kunne utfordre viljen til å samarbeide. *Positiv gjensidig avhengighet* - når elevene tenker *vi* i stedet for *jeg*, er i følge Johnson et al. (1999: 29) selve kjernen i samarbeidslæring.

Jeg kan spore ulike teoretikere innen denne tilnærmingen. Skinner/behaviorismen fokuserer på endring av *atferd* (som kan observeres) som resultat av læring, mens indre mentale prosesser som kunnskap, tenkning og refleksjon vies mindre oppmerksomhet (Imsen, 2006). Skinner var opptatt av positiv forsterkning (belønning) for å motivere elevene til å lære. Bandura (1997 i Imsen, 2006) bidro til tenkning som i tillegg omfatter indre prosesser som forventninger og tanker hos den som skal lære (*self-efficacy*). Han betrakter læreren som en modell. *Sosial utøvelse* mener han er evne til å bruke ulike sosialt tilpassede ferdigheter i gitte situasjoner. Kognitive teorier er opptatt av kunnskap, forventninger og oppfatning. I følge Piaget oppstår kognitive konflikter når elever samarbeider (Imsen, 2006). Han ser læring som individuell og at kognitive konflikter framhever læring. Ikke minst hvor viktig det er å være aktiv til lærestoffet. Mens sosiokulturell læringsteori, i lys av Vygotsky og Bakthin, har sosial samhandling med språklig aktivitet mellom deltakerne i sentrum for læringen (Dysthe, 2008).

Ut fra Vygotskys tenkning (1978; 2001) kan jeg se at kjennskap til hver elev sine forutsetninger står sentralt. Som lærer må jeg ha kunnskap om elevenes aktuelle utviklingsnivåer for å finne ut om deres nærmeste utviklingssone. Det er en forutsetning for å kunne utforme de mest funksjonelle “stillasene” i elevenes læringsarbeid. I klassen forsøker jeg å rette oppmerksomhet mot elevenes kognitive prosesser, som ennå er uferdige og under utvikling, mens Piaget sin teori fokuserer på hva eleven allerede kan (Imsen, 2006). Sosiokulturell teori ble valgt i dette prosjektet fordi min visjon for skolen er at elevene skal få utvikle seg i samhandling med andre, både når det gjelder kunnskaper, holdninger og verdier. For elevenes del er det viktig at kunnskapen også kan brukes i nye situasjoner. Gjennom systematisk arbeid med bevisstgjøring av prinsippene i samarbeidslæring, kan hver enkelts personlige og faglige kompetanse øke.

Samarbeidslæring, slik Johnson et al. (1999; 2006) ser det, bygger på disse fem prinsippene:

- 1. Positiv gjensidig avhengighet.** Dette er kjernen i samarbeidslæring. Gruppen må knyttes til hverandre på en slik måte at ingen kan lykkes uten at alle i gruppen lykkes i å nå sine mål. Elevene tenker *vi* i stedet for *jeg*. “*Vi flyter eller synker sammen*”. Hvis et gruppe medlem mislykkes, betyr det at gruppen ikke har lykkes med arbeidet.
- 2. Individuelt ansvar.** Ingen kan være “gratispassasjer”. Gruppen som helhet har ansvar for å nå de målene som er satt for gruppen. For det andre har hvert enkelt gruppe medlem ansvar for å gjøre sin del av arbeidet og bidra med kunnskap til arbeidet.
- 3. Utviklingsfremmende ansikt – til - ansikt interaksjon.** Elevene må oppleve at arbeidet de utfører er nyttig. Gjennom å støtte hverandres faglige læring, *ansikt-til-ansikt*, vil de bli personlig engasjert i hverandres arbeid og bli bevisst et felles mål.
- 4. Elevene lærer sosiale ferdigheter,** som trengs i en samarbeidssituasjon. De må lære ferdigheter som setter dem i stand til å ta avgjørelser, utøve lederskap, bygge tillit, kommunisere og å løse konflikter. Dette like målrettet som akademiske ferdigheter.
- 5. Prosessvurdering/evaluering.** Elevene må lære å vurdere prosessen og resultatet i eget og gruppens arbeid. De må kunne drøfte, analysere og konkret beskrive hva som bidro til at samarbeidet fungerte eller ikke fungerte. I gruppene reflekterer elevene over hvordan de arbeidet sammen, og hva de kan gjøre for å øke effekten gjennom videre samarbeid.

Flere av disse tankene er hentet fra Vygotsky (1978) og sosiokulturell læringsteori. Denne teorien

har fokus på den avgjørende rollen som sosiale forhold spiller i læring, om det sosiale miljøets betydning for begrepsdannelse, tanke- og hukommelsesfunksjoner (Bråten, 2005). Det er grunnen til at man begynte å forske på samarbeidslæring (Bruffee, 1999).

4.1.3 Hensikten med samarbeidslæring i prosjektet

Samarbeid i skolen er å arbeide sammen mot felles mål. Det innebærer i klassen å organisere elevene i små grupper, der de arbeider for å maksimere egen og andres læring. Det handler om de mellommenneskelige forholdene i læreprosessen. Jeg ser det som avgjørende for inkludering, og for å gi elevene i klassen en bedre tilpasset opplæring. Tanken er å utnytte hverandres ressurser.

Hensikten med samarbeidslæring i dette prosjektet:

- Elevene utdyper og klargjør egne holdninger til og synsmåter på det de arbeider med.
- Elevene blir bedre kjent med hverandre, for lettere å kunne samarbeide og samtale åpent med medelever om spørsmål som angår de konkrete temaoppgavene “Bauhausskolen” og “Samisk kunst i Norge”, eller angår den enkelte elev innen det temaet som behandles.
- Elevene lærer samarbeid og får erfaring med å være i en dialog for lettere å samtale med andre i klassen. Det vil bidra til at elevene våger å ta ordet også i andre sammenhenger.

4.1.4 Faktorer som kan hindre gruppeprestasjoner

Forfatterne jeg henviser til i dette kapitlet argumenterer for å bruke samarbeidslæring i undervisningen, men det rapporteres ofte om problemer med å få læringsgrupper til å fungere godt (Slavin, 1992). Årsaker kan være dårlige samarbeidsferdigheter, oppgaver som i liten grad egnert seg for gruppearbeid, problemer med å finne felles mål for gruppearbeidet eller problemer som oppstår når noen deltakere ikke bidrar i arbeidet, ofte kalt “gratispassasjerer” (Johnson et., 2006; Slavin, 1992). Alle grupper er ikke effektive. Når et arbeid mangler struktur har det liten effekt på elevenes læring. Brødrene Johnson (1999) mener det er et problem at flere lærere organiserer elever i grupper, uten å gi dem mål eller tilbakemelding. I følge forskerne resulterer det i at mange elever faller utenfor gruppen, eller at enkeltelever overtar mye av arbeidet.

Mange positive faktorer for samarbeidslæring som er beskrevet i kapitlet, vil kunne bidra til å unngå problemene som er nevnt over. Det er gjerne på bakgrunn av slike problemer at forskerne

har kommet fram til ulike metoder og regler for at samarbeid skal fungere bedre. Blant annet de fem prinsippene i *Cooperative Learning*, mener Johnson et al. (1999) er viktige for at samarbeid i gruppe skal fungere godt.

4.2.0 Læring som deltakelse i et fellesskap

Sosiokulturell læringsteori er en samlebetegnelse for flere tankeretninger innenfor filosofi, pedagogikk, og har ifølge Dysthe (2008)⁹ sine historiske røtter i arbeidene til blant annet russerne Vygotsky og Bakhtin. Etter gjennomgang av teori ser jeg de har en grunnleggende oppfatning av menneskelig kunnskap, som er historisk og kulturelt konstruert. Også betydning av mediering gjennom artefakter i menneskets læreprosess, mener de er avgjørende. De betrakter språket som viktigste redskapet for læring og utvikling av mening. Dette ser jeg kan knyttes til kommunikasjonen i samarbeidsgruppene, der elevene deler kilder og innhenter informasjon som de samtaler om.

Packer og Goicoechea (2000: 231) mener å ha funnet enkelte temaer som går igjen i sosiokulturell teori. Jeg gjengir tre av dem: Det første temaet er at vi blir mennesker gjennom samhandling med andre og med kulturprodukter. Det andre temaet er at mennesker blir mennesker i en *sosial kontekst*. Det tredje temaet er at relasjonene mellom sosial kontekst, mennesker og kulturprodukter holdes ved like og forandrer seg gjennom *praktiske aktiviteter*. Sentralt i sosiokulturell teori står også en oppfatning av læring som *situert* aktivitet (Lave & Wenger, 1991). Læring foregår på et sted som er kulturelt og sosialt frembrakt, og det har en historie. Gjennom dette prosjektet er det elevene som skal gjøre sin læring i samarbeid med medelever. Jeg mener det er like viktig som min innvirkning, som lærer og veileder.

4.2.1 Læring og forståelse i lys av Vygotsky og Bakhtin

Vygotsky kritiserte tradisjonell undervisning fordi den ikke ser viktigheten av samhandling (Vygotsky, 1978). En av hans viktige innsikter var at læring og utvikling har sitt utspring i det mellommenneskelige og sosiale fellesskapet, som først i neste omgang kan internaliseres som kunnskap for den enkelte. Ved å stå sammen kan vi nå lenger enn alene.

⁹ Olga Dysthe (2008) utdyper i sin bok *Dialog, samspill og læring*, om sosiokulturell læringsteori og om de ulike teoretikerne innen dette perspektivet.

Gjennom fagene design, arkitektur- og kunsthistorie møter elevene et fagområde som er kollektivt utviklet gjennom historien. I samspillet med fag og den sosiale- og kulturelle konteksten der opplæringen skjer, kan de utvikle seg til unike personer som kan handle med og i de verdier, kunnskaper og ferdigheter som dominerer i samfunnet (Säljö, 2002).

Vygotsky (2000: 218) mener at samarbeid og medvirkning er avgjørende karakteristika ved effektiv læring. I følge hans teori, er veien fra det interpsykologiske til det intrapsykologiske å forstå som en aktiv prosess fra individets side. Vygotsky hevder at en aktivitet som eleven møter i sosial samhandling (på det interpsykologiske) blir konstruert slik at den etterhvert blir del av eleven. Videre at en interpsykologisk prosess blir transformert (omformet) til intrapsykologisk plan. I den sammenheng er det nyttig å forstå sosialt språk, egosentrisk språk og indre språk. Vygotsky (2000) hevder videre at tanken ikke bare uttrykkes i ord, men også gjennom dem.



Figur 2. Knøttene (Charles Schulz)

Bakhtin tilfører Vygotsky sin teori en ny dimensjon (Bakhtin, 1979). Han er opptatt av språkets betydning i meningskaping, og hevder at mening og forståelse skapes i samspill mellom dem som kommuniserer. Dialog, forståelse og mening oppstår som samarbeid i selve interaksjonen og i samspillet. Gruppedeltakerne i dette prosjektet bruker i hovedsak språket i sin samhandling, og temaoppgavene det samhandles om skal utføres både muntlig og skriftlig.

Bakhtin (1979) sier at livet er dialogisk i sin natur; å leve betyr å engasjere seg i dialog, å stille spørsmål, svare, være enig eller uenig. Det at medelever eller lærer gir tilbakemelding eller budskap i forhold til det en selv sier eller tenker, gjør at tanken aktiviseres og skaper grunnlag for forståelse. Men, skal det skje læring, må budskapet som formidles enten bygge på hverandre, strid mot eller utfordre, hevder Bakhtin (1979). Han legger vekt på det heterogene, vage, det flerstemmige og spenninger (Dysthe, 2008).

Samtale der budskapene bygger på hverandre kaller Bakhtin (1979) en dialog, som er motsetning til en monolog. Opplæring som bygger på overbevisende utsagn som ikke motsies, vil gi en passiv forståelse som bidrar til reproduksjon av lærers og bokas budskap. Kjernen i den *bakhtinske* dialogen som når elevene i gruppene samtaler seg imellom, er respekten for andres ord, vilje til å lytte, forstå andre og bruke den andres ord som tankeredskap, - samtidig beholde respekten for sine egne ord (Imsen, 2006).

Fordi kommunikasjonen mellom enkelte av elevene var uklar i starten av prosjektet, ble det noen misforståelser. For mening ligger ofte bak ordene og ikke bare i ordene, for stemmen er den snakkende bevisstheten bakom ytringen (Bakhtin, 1979).

4.2.2 Betydningen av dialogen

Skoleforsker Olga Dysthe (2008) betegner en undervisningspraksis som er basert på kateterundervisning for monologisk. Det monologiske klasserommet preges av lærerkontroll hvor lærer prater det meste av tiden, og formålet er å formidle, reprodusere og teste kunnskap. Opp mot dette settes dialogen. Her skapes kunnskapen i dialog mellom elevene og veileder, og elevene innbyrdes. Elevenes stemmer fyller mer enn lærerens, og de tilegner seg ny innsikt ved hele tiden å forholde seg både til hverandres, og veileders utsagn og synspunkter.

Forskjellen mellom det monologiske og det flerstemmige klasserommet, forstår jeg på mange måter er identisk med begrepene Bakhtin opererte med. Han brukte begrepene det autoritative ordet versus det indre overbevisende ordet (Bakhtin, 1979: 343):

I hverdagens bevissthet er det indre overbevisende ordet halvt vårt og halvt noen andres. Kreativiteten og produktiviteten består nettopp av at et slikt ord vekker nye og selvstendige ord, og at det organiserer mange andre av våre egne ord innenfra, at det ikke blir isolert og statisk (Bakhtin, 1979: 345-346).

Det blir ut fra dette viktig å bidra til å skape en dialog i gruppene som baserer seg på det indre overbevisende ordet, som blir til gjennom reell meningsbrytning. En forutsetning er det flerstemmige rommet, der alles stemmer i en gruppe blir ivaretatt.

For å konkretisere hva dette kan innebære for oss i klassen, for å bidra til inkludering og bedre tilpasset opplæring, har jeg valgt å ta med Dysthes kjennetegn på en dialogisk opplæring (2000):

- Jeg må stille autentiske spørsmål, som krever at elevene tenker seg om.
- Bruke elevenes svar. Jeg selv eller medelever kan stille direkte oppfølgingsspørsmål.
- Jeg må verdsette elevene. Elevenes svar og meninger blir verdsatt ved å bringe dem videre til hele klassen, som noe det er verdt å samtale om videre.
- Både elevene og jeg som lærer må engasjere oss i stoffet, ikke kun for eksamen.
- Jeg må lytte til elevenes stemme og la dem formulere seg.
- Som lærer har jeg ansvar for å tilføre elevene ny informasjon.
- Sammen med elevene oppsummerer og reflekterer vi i fellesskap: *Hva har vi lært?*

I forlengelsen av dette, ser jeg det er helt avgjørende som veileder å være ærlig og redelig.

4.3.0 Veilederrollen i prosjektet

Kierkegaard sine tanker blir ofte referert til i forbindelse med veiledning. Hans holdninger har inspirert meg til å tenke at i veiledning må jeg ta utgangspunkt fra hver elevs ståsted, og at elevene er forskjellige. Den enkelte er ansvarlig for selv å handle, oppdage, lære, skape og/eller endre seg, og sannheten vil alltid være ulik fra person til person. En forståelse av god veiledning, innebærer at jeg forstår hvor eleven er i sin tenkning, og det vil si hvilken forforståelse elevene har av hva oppgaven de står overfor dreier seg om. Hvordan formidle fag slik at elevene lærer? Jeg tror Vygotsky mener at lærer skal gjøre dette, for å finne elevens nærmeste utviklingszone.

Veiledning slik begrepet brukes i min oppgave, er avgrenset til å gjelde veiledning i pedagogisk sammenheng, og hensikten er å styrke elevenes refleksjon, motivasjon og sosiale- og faglige ferdigheter. Når veiledning foregår i gruppe, som gjennom dette prosjektet, kan erfaringer fra elevenes skolehverdag deles, bearbeides og utvikles i et fellesskap (Stålsett, 2006). Å se på veiledning med et sosiokulturelt perspektiv, mener jeg vil være et viktig supplement til samarbeidslæringsmetoden. Når det gjelder gruppeveiledning er fokus på de ressurser som ligger i hver elev, som gjennom dynamikken i gruppen, kan frigjøres til felles beste (Stålsett, 2006).

Jeg støtter meg også til Grendstad (2004: 33) som hevder at: *Å lære er å oppdage meningen med det jeg gjør.* Det er en subjektiv prosess. Ingen kan oppdage for andre, og dette prinsippet vil prege min tilrettelegging av forholdene i undervisning- og veiledningssituasjonen. For å oppdage noe, må vi delta aktivt i læringsprosessen. Det vil si at i veilederrollen må samtalene legges til

rette på en slik måte at de kan utfordre hver elev, til selv å finne løsninger. Konfluent veiledning bygger på gestaltteori som involverer hele mennesket, både det kognitive, affektive og motoriske skal flyte mot samme mål. Målene er de man selv bevisst og våkent velger (Grendstad, 2004: 17).

Jeg ser det er klare paralleller mellom veiledning og forskning, fordi jeg også bruker samtalen som metode i prosjektet. Ulland (1996) peker på enkelte etiske problemstillinger som knyttes til veiledningsrelasjonen, og som også er gyldig for intervjurelasjonen. Å være veileder og samtidig være i forskerrollen vil si å være instrumentet i begge rollene. Ulland (1996) sier videre, at det derfor er viktig å reflektere over og bli kjent med følelser, forutinntatthet og fordommer, slik at disse i størst mulig grad er bevisst. Når jeg som lærer er i en dobbelrolle, har jeg ansvar for å vise ansvarlighet for andres grenser. For å kunne det må jeg kjenne mine egne, for ikke å invadere elevene. Jeg har erfart at min bevissthet om disse forholdene må videreutvikles, for å være bevisst på hvordan jeg stiller ulike spørsmål til de ulike elevene (Postholm, 2007: 98).

4.4.0 Oppsummering

Hensikten med dette kapitlet har vært å peke på sentrale og gode prinsipper for samarbeids- læring. Jeg har gått igjennom ulike teorier som har røtter fra konstruktivistisk og sosiokulturelt læringssyn. For å praktisere samarbeidslæring i klassen, ser jeg det er de mellommenneskelige forhold og gruppedynamikk som kan fremme læringsprosessen for hver elev på en tilpasset måte.

Brødrene Johnsons (1999; 2006) fem prinsipper for samarbeidslæring (*Cooperative Learning*) er eksempler på hva de mener er viktig for gruppesamarbeid. Jeg velger i oppgaven å bruke prinsippene fra denne modellen, fordi den har *aktivitet* som viktig forutsetning i læreprosessen.

Læring bør tilrettelegges i samarbeidsgrupper, med det som mål at alle blir medvirkende og får tilpasset opplæring. Sosiale ferdigheter blir prøvd ut gjennom dette arbeidet, parallelt med det faglige stoffet. Det sentrale er at elevene skal *lære å lære*, dette for å skape innsikt når de trenger det (Grendstad, 2004: 23).

Jeg har valgt gruppeveiledning gjennom mitt prosjekt fordi det er et læringsfellesskap der det sentrale er å utvikle den gode samtalen (Stålsett, 2006), og elevene lærer av hverandre. Essensen i veiledning er å legge til rette for at ny mening skapes og utvikling/læring skjer. Det betyr at

elevene skal øke sin kompetanse. Jeg har derfor et læringsfokus på hva som skapes i veiledning. Vygotsky og Bakhtin er teoretikere innen dette perspektivet, som mener at dialogen har betydning for læring for å skape mening (Dysthe, 2008). I lys av Bakhtin (1979), lar jeg dialogen i studiet omfatte både skriftlige tilbakemeldinger og muntlige samtaler om elevenes arbeid.

Hensikten med kapitlet har vært å peke på sentrale læringsaktiviteter, gode prinsipper for gruppebasert samarbeidslæring og noe om min veiledningsstrategi. Flere av disse innfallsvinklene kan gjøre at samarbeidsmetoden kan bidra til tilpasset opplæring for hver elev, og at flere elever blir inkludert i det som skal være en skole for alle.

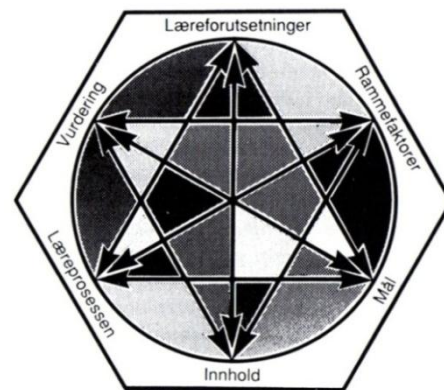
Men, jeg er også oppmerksom på at problemer kan oppstå ved bruk av samarbeidslæring, og eksempler på det er elever som blir “gratispassasjerer”. Det kan være de har problemer med å danne felles mål og har dårlige samarbeidsferdigheter (Johnson et al. 2006).

Videre i kapittel 5 går jeg over til grovplanen for prosjektet. Jeg velger å benytte den didaktiske modellen gjennom forskningsprosessen.

Kapittel 5. GROVPLANEN FOR PROSJEKTET

Aksjonsforskningsprosjektet med samarbeidslæring viser jeg gjennom den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978, tilpasset av Hiim & Hippe, 1993).

Figur 3. Didaktisk relasjonsmodell



5.1.0 Den didaktiske relasjonsmodellen

Modellen viser til endringer i min tenke- og handlemåte når det gjelder tilpasningen med dette prosjektet. Jeg har opplevd behov for endring av praksis, og har derfor utarbeidet en grovplan og delplaner. Arbeidet skal følges opp av både individuelle og felles refleksjoner sammen med elevene; både over gjennomføringsprosesser og felles beslutninger i sammenheng med temaoppgavene “Bauhausskolen” og “Samisk kunst i Norge”. Mye oppmerksomhet rettes mot refleksjoner rundt samarbeidslæring med hensyn til opplæringens rammefaktorer, mål, faglig innhold, arbeidsprosess og vurderingsformer (Hiim, 2010: 81). Prosjektet strekker seg over ett skoleår og er inndelt i fire bolker, hvorav den siste bolken (bolk 4) er avsatt til evaluering.

Modellen skal brukes til å utvikle prosjektets framdriftsplan. Målet er stadig å forbedre de enkelte ledd i planlegging, gjennomføring og vurdering av egen undervisning. Underveis i endringsprosessen vil nye planer utvikles på bakgrunn av vurdering av innsamlet datamateriale, vurdering og felles refleksjoner underveis sammen med elevene (Postholm, 2007). Slik gjentakelse over tid er en forutsetning for å lage dokumentert aksjonsforskning. Ethiske verdier og normer som skolelover legger til grunn, er retningsgivende for arbeidet (Hiim & Hippe, 2001).

5.1.1 Læreforutsetninger

Elever

I vår klasse ved studiespesialisering med formgivingsfag er det elever som er tatt inn på skolen gjennom ordinært inntak, og enkeltelever med særskilte behov for tilpasset opplæring. Av de 20 elevene som går i klassen, er det 13 jenter og 7 gutter. Spredningen er stor i både faglige- og sosiale forutsetninger. Elevene fordeler seg på ulike modenhetsnivåer når det gjelder atferd, innsats og resultater. To elever med rett til særskilte tiltak har lese- og skrive vansker. Og, begge

sliter i tillegg med sosial tilpasning. Dette har ført til svak integrering i klassen. En av elevene med minoritetsbakgrunn har atferdsvansker. Den etniske kulturelle undertonen gir utfordringer til tilpasningen i klassen, som innebærer en annen kultur med andre verdier og normer. I den sammenheng er det særlig viktig å ha fokus på kommunikasjon og det sosiale samspillet. Jeg opplever også de “usynlige” elevene, de som ikke maser om å bli sett og hørt. De oppleves som “greie” siden de aldri forstyrrer noen. Men hvordan har disse elevene det egentlig? Hvilken mulighet får de til å utvikle et positivt selvbilde når de sjelden tør vise hva de kan?

Allerede ved skolestart merker jeg at klassen er preget av at de “nye” og “gamle” elevene forsøker å bli kjent med hverandre. Fordi klassen har en sammensetning med stort spenn, har jeg vært forbredt på en urolig periode. Elevene har bakgrunn fra ulike skoler. De har liten erfaring med samarbeid, og flere viser lite engasjement. Det er mye uro i klassen og mobbing er skjult blant enkelte. Ut fra mine observasjoner og samtaler med flere elever har jeg forstått, at det på kort tid har utviklet seg maktkamp mellom enkelte. Dette har skapt problemer for klassemiljøet.

Lærer

Gjennom forskningsprosjektet blir min rolle å veilede i gruppene og tilrettelegge for dialog. Samtidig skal jeg sørge for at alt går riktig for seg i arbeidsprosessen (Johnson et al., 2006). Som klassens leder skal jeg ivareta elevene, utvikle fellesskapet og lede elevenes læringsarbeid. På den måten kan det legges et grunnlag for at elevene kan utvikle en helhetlig kompetanse. Jeg ønsker å skape et trygt læringsmiljø der alle blir sett og anerkjent. Dette skal jeg gjøre ved å gi oppmuntrende og konstruktive tilbakemeldinger. Det er viktig å gi alle elevene tydelige forventninger, og alle skal få oppleve felles forståelse for hva som er målet med dette arbeidet. Jeg har lang erfaring som lærer i ulike fag, ved avdeling for formgivingsfag. De siste årene har jeg spesielt vært interessert i hvordan ivareta elevene med ekstra store utfordringer. Dette er en utsatt gruppe som ofte faller ut av den ordinære opplæringen.

Samtidig med å skrive min masteroppgave, har jeg tatt videreutdanning i veiledning og coaching, samt ulike emner innen spesialpedagogikk. Jeg opplever disse studiene som nyttige i min praksis.

5.1.2 Rammefaktorer

Gjennom arbeidet med “Bauhauskolen” og “Samisk kunst i Norge” skal elevene deles inn i fem

grupper, med fire deltakere i hver gruppe. Elevene skal arbeide i klasserommet, biblioteket og datarommet, og de skal gi beskjed til lærer om hvor de vil arbeide. På skolen har vi variasjon av lærebøker og oppslagsverk i tillegg til god tilgang til datautstyr. Klasserommet skal organiseres med få bord for å tilrettelegge for samspill. Et arbeidsrom skal brukes til elevsamtaler og gruppeveiledning. Utgangspunktet for studiet er ordinær undervisning, der jeg har ansvar for klassen alene, uten spesialpedagogisk tilbud. Elevene har 5 timer i uken, som fordeles på to dager med fagene design, arkitektur- og kunsthistorie, og det blir tilnærmet lik timefordeling gjennom året. Timene fordeles slik: 2 doble timer + 2 doble timer + 1 time til refleksjon og vurderingsarbeid. I arbeidet med hver av temaoppgavene er det satt av 4-5 uker. Plan over lærers ansvarsområde gjennom dette prosjektet, ligger som vedlegg nr. 3.

5.1.3 Mål

Et overordnet mål som skal skape utvikling, blir å gi hver enkelt elev en meningsfull opplæring som er knyttet til utvikling av fellesskapet, og samtidig som det enkelte individ skal få utvikle sin egenart (Kunnskapsløftet, 2006).

Oppsummert er målene for den enkelte elev gjennom prosjektet:

- Større ansvar for egen utvikling og læring, også å vise ansvar for medelever.
- Vise evne til samarbeid, empati og konfliktløsning.
- Reflektere over faglig- og sosial utvikling (prosessvurdering).
- Få positive erfaringer som samsvarer med elevenes evner og interesser.
- Lære å innrette seg til hverandre, og ta i mot veiledning og tilbakemeldinger.

Jeg ønsker at elevene i videregående skole skal få et godt faglig og sosialt utbytte, med tanke på videre utdanning og framtidig yrke. Et overordnet mål er å få en dypere forståelse av hvordan skape en skole der elevene trives og lærer, og som er relevant for å øke deres læringsutbytte.

5.1.4 Innhold og arbeidsprosess

I dette prosjektet er det sammenfallende interesser mellom elevene og lærer. Vi ønsker å skape et bedre tilrettelagt læringsmiljø, og elevene skal være med på å vurdere klassens arbeid med dette.

I løpet av skoleåret tilrettelegger jeg for to ulike temaoppgaver. Underveis skal vi reflektere over de faglige oppleggene, og det sosiale miljøet. På den måten kan elevene bli aktive i egen læring. Fokus for samhandlingen flyttes fra kateter og "lærer som foreleser" til gruppene. Elevene skal

ikke føres med kunnskap, og oppgavene skal ikke ligge utenfor elevenes fatteevne eller sagt med Vygotskys ord (1978): *Utfordringene må ikke ligge utenfor sonen for nærmeste utvikling.*

Tiltak: Som endring skal elevene gjennom samarbeidslæring være medvirkende i egen opplæring og utvikling av miljøet i klassen. Elevene skal arbeide etter konkrete sosiale- og faglige læringsmål, og de skal lære å vurdere seg selv og hverandre. Jeg vil stille høye forventninger til alle, og det vil bli tett oppfølging gjennom veiledning, refleksjoner og vurderingssamtaler.

For elevene vil innholdet i oppgavene i stor grad være å innhente og bearbeide informasjon og tolke læringsstoffet, slik at elevene kan gjøre det om til sin personlige kunnskap. Parallelt med fagene vil det under prosjektet bli fokusert på kommunikasjon, konfliktløsning og samarbeidsferdigheter (Johnson et al., 2006). Det som blir viktig i læringen er at elevene skal bli bevisst seg selv i møte med andre, og sin måte å lære på. Som lærer må jeg videreutvikle egen evne til å differensiere og sikre aktivitet i opplæringen (St. meld. 30, s. 55). Arbeidsmetoder blir endret, og elevene blir i sentrum. De blir friere til å jobbe på ulike steder og med ulike emner. Temaoppgavene skal munne ut i et produkt: Skriftlig rapport, muntlig framføring og en presentasjon.

Veiledningssamtale

Samarbeidsgruppene skal veiledes etter behov, og det skal avtales tid for veiledningssamtale. Slik har jeg sammenfattet de viktigste elementene i min veilederrolle for dette prosjektet:

- La elevene medvirke i å utvikle sosiale forutsetninger for å lære. Det er viktig å fremme positiv og gjensidig interaksjon i gruppene, slik at alle elevene deltar og oppnår et best mulig læringsresultat (Johnson et al., 2006). Gjennom veiledning skal jeg øke bevissthet om gruppedynamikk, ved å sette meg selv og elevene inn i samarbeidslæringsmetoden.
- Å ivareta elevenes progresjon i deres læring, ved blant annet å hjelpe dem til å utnytte læringspotensialet i de ulike fasene i prosessen. Jeg skal veilede dem i å vurdere egen arbeidsinnsats i sin gruppe, som kan bidra til refleksjoner rundt metakognitive prosesser.
- Veiledning på det faglige området, under problemløsningen.

Refleksjonssamtale

Refleksjonssamtale vil være viktig etter gjennomførte aksjoner. Den type samtale skal jeg ha når klassen samles i plenum for å reflektere over gjennomførte aksjoner, og for å diskutere

klassemiljøet generelt. Elevene skal da i forkant skrive egne refleksjonslogger.

Framdriftsplanens fire bolker er utgangspunktet for grovplanen

Utviklingsprosessen er delt inn i 4 bolker, hvor første delaksjon er ment som informasjon og motivering for prosjektet. Det er tenkt for å forbedre trivselen i klassen. Andre og tredje del, *bolke 2 og 3* er selve ”utviklingsprosessen” som danner hovedaksjonene. Elevene skal få komme med ønsker og innspill, som vil være med å gi prosjektet innhold. I grupper skal elevene samarbeide med temaoppgavene ”Bauhausskolen” og ”Samisk kunst i Norge”. *Bolke 1, 2 og 3*, skal etterfølges av en oppsummering av arbeidet, vurdering og konsekvenser for videre arbeid. *Bolke 4* blir en evaluering, hvor jeg skal intervjuer to av samarbeidsgruppene, om elevenes erfaringer og opplevelse med samarbeidslæringsprosjektet.

Bolke 1, uke 36-39 Motivasjonsfase

Bevisstgjøring av samfunnsverdier; holdninger og ansvar

Bolke 2, uke 41-45 Temaoppgaven ”Bauhausskolen” (i design og arkitektur)

Elevmedvirkning i planlegging, gjennomføring og prosessvurdering

Bolke 3, uke 5-10 Temaoppgaven ”Samisk kunst i Norge” (i kunst- og kulturhistorie)

Bevisstgjøring av samarbeidskompetanse med deling av erfaring, respons og refleksjon

Bolke 4, uke 11-12

Evaluering av samarbeidslæringsprosjektet gjennom gruppeintervju. Vurderinger blir gjort opp mot prosjektets problemstilling. Hvordan utviklingsprosessen forløper og hvilke delaksjoner vi arbeider med, blir omtalt under kapittel 7.

5.1.5 Vurdering

Et fokus for vurderingen i prosjektet er endringene i elev- og lærerrollen når samarbeidslæring tas i bruk. Vurdering av hvor vellykket samarbeidslæring er som arbeidsmetode, vil være om den fremmer tilsiktet læring hos elevene. Kan samarbeidslæring bidra til nye læreprosesser og økt læringsutbytte? Læringsutbytte er igjen knyttet opp mot vår refleksjon rundt hva læringsutbytte er. Jeg ser derfor formativ vurdering underveis (*vurdering for læring*) når elevene samarbeider som en viktig og naturlig del av prosjektet (Slemmen, 2010). Hensikten er økt forståelse ved

stadig å forbedre og fremme læreprosessen i gruppene. Egenvurdering vil si at eleven skal vurdere seg selv og reflektere over hvorvidt et læringsmål er nådd. I følge Black og William (1998) må elevene lære å vurdere seg selv, slik at de kan forstå hovedformålet med det de skal lære, for så å forstå hva de skal gjøre for å nå målet. Det er for å forbedre sine prestasjoner. Det betyr at en undervisvurdering ikke er fullstendig uten elevenes egenvurdering (Kunnskapsdep. §3-12, 2009). Elevene skal gi hverandre tilbakemeldinger og reflektere over hva som er godt arbeid, og hva som bør jobbes mer med (Black et al., 1998).

Vi skal bruke ulike skjemaer til vurderingsarbeidet: “Vurderingslogg” (MAKVIS) for temaoppgavene, “vurderingsskjema for individuell- og gruppens måloppnåelse” samt “egenvurdering med karakter” (summativ vurdering). Det skal innføres mappe hvor elevenes ulike oppgaver, refleksjoner og vurderinger skal legges. Jeg ser det i forhold til kravet om elevmedvirkning. Mappen blir en systematisk samling med arbeider som viser elevenes innsats, prosess, progresjon og refleksjoner gjennom skoleåret (Bjørnsrud et al., 2008). Innholdet i mappene skal gjøre synlig både prosess og resultater fra prosjektet. Egenvurdering i forhold til personlig utvikling, kommer fram i vurderingssamtale. Summativ vurdering skal vise den kompetansen hver elev så langt har oppnådd (Slemmen, 2010).

I et “vurdering for læring perspektiv” stiller jeg spørsmål til elevene om min veiledningspraksis (Stålsett, 2006). Å få tilbakemeldinger blir nyttig for egen utvikling av kompetanse. Er det sider ved min praksis som ikke fungerer, kan jeg gjøre justeringer. Å fange opp det som må jobbes videre med er viktig (Hiim & Hippe, 2001). Opplysninger som kommer fram kan bidra til ny kunnskap og økt læring, og det kan bli basis for å reflektere over, endre og forbedre min praksis.

5.2.0 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert grovplanen og delplaner for prosjektet. Underveis i prosessen vil nye planer utvikles på bakgrunn av vurdering av innsamlet datamateriell, samt evaluering og felles refleksjoner med elevene. Endringene skal gjennomføres, vurderes og dokumenteres flere ganger for å få svar på oppgavens problemstilling. Videre i kapittel 6 vil jeg gjøre rede for hele aksjonsforskningsstrategien, som jeg har brukt gjennom prosjektperioden.

Kapittel 6. FORSKNINGSTILNÆRMING OG FORSKNINGSMETODE

I dette kapitlet redegjør jeg for hvorfor pedagogisk aksjonsforskning egner seg når jeg skal forske på egen praksis. Jeg skriver om aksjonsforskning, og gjør rede for hvorfor aksjonsforskning er viktig for å forbedre min egen praksis. Videre beskriver jeg prosjektets forskningsdesign, drøfter metodevalget og forklarer hvordan innsamling av data har foregått. Jeg beskriver hvordan data ble presentert, tolket og vurdert. Jeg retter også et kritisk blikk på egen forskerrolle og beskriver de etiske refleksjonene som er gjort i forhold til prosjektet.

Jeg gjentar problemstillingen i oppgaven, som jeg ønsker svar på:

Hvordan kan samarbeidslæring med fokus på inkludering og tilpasset opplæring bidra til hver enkelt elevs faglige- og sosiale utvikling i design, arkitektur- og kunsthistorie?

6.1.0 Hvordan kan jeg forbedre egen praksis¹⁰?

I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) presenteres en ny vri for hvordan kompetanseutvikling kan skje i skolen. Utvikling skal komme ”innenfra” og ”nedenfra” ved at lærer blir bevisst på mulighet til læring og utvikling. Teoretikere uttrykker at lærer, som del av sin kompetanse, bør kunne utføre forskning i eget undervisningsarbeid for å fremme utvikling (McNiff & Whitehead, 2002). Stenhouse (1975) mener at utviklingen av skolen, som har vært preget av mål-middel-pedagogikk med passive elever, må føles relevant og forbedrende for dem som har sitt arbeid der. Han ønsker at lærere tar på seg forskerrollen og ser på kunnskap og fag som ustabile størrelser i stadig og kontinuerlig utvikling. Når en snakker om livslang læring, kan det knyttes nye tråder mellom erfaring og læring. Man reflekterer over erfaringene (Tiller 2006: 20).

Refleksjoner uttrykkes i ord, men Polanyi (1967 i Tiller, 2006) mener at mye av kunnskapen er *taus*. Han trekker fram at vi vet mye mer enn vi kan fortelle med ord. Refleksjon innebærer blant annet at jeg i dette forskningsprosjektet stiller meg ved siden av egen praksis, for å se på den utenfra med ”nye briller” (Tiller, 2006: 2). Hiim (2006) forsterker dette og sier det er en forutsetning at lærer er i arbeid eller sekundært har tilgang til praksisfeltet. Min problemstilling medfører at jeg må forske i eget praksisfelt. Jeg er ikke ute etter målbare eller riktige svar, slik den naturvitenskapelige forskningstradisjonen vektlegger. En slik tradisjon representerer et

¹⁰ Spørsmålet er å finne første gang i Whiteheads bok fra 1989.

snevert kunnskapssyn (Hiim, 2006). Min oppmerksomhet rettes mot konkret praksis som jeg ønsker å forbedre i en utviklingsprosess. Måltrettet aktivitet blir derfor i fokus når jeg sammen med elevene skal planlegge, observere og vurdere praksis. Videre refleksjon over utførte og kommende handlinger, er også viktig (Postholm & Moen, 2009:10). Forenklet kan man si at refleksjon er en strategi for kunnskapsutvikling med utgangspunkt i praksis, for å øke læreres autonomi i forhold til egen profesjon (Kolb, 1984). Egen evne til å reflektere over undervisning og læring er sentralt for meg som lærer (Dewey, 1933). Refleksjon innebærer at gammel og ny kunnskap integreres i de begrepene og den forståelsen jeg allerede har. Det gir meg ikke bare ny innsikt, men kan også gi motivasjon for ny handling (Kolb, 1984).

6.1.1 Min rolle som “sokratisk klegg” for å skape refleksjon og dialog

Aksjonsforskning beskrives som en spiral med planlegging, handling, observasjon, refleksjon og ny planlegging og så videre. Dette for å generere ny kunnskap og forbedre feltet som studeres (McNiff & Whitehead, 2002). Prosessen er avhengig av deltakernes respons, gjensidighet og tillitt. Sagt på en annen måte, kan min veiledning sammenlignes med kleggen som surrer rundt i feltet og stikker forsiktig som en sokratisk klegg (Kalleberg, 1996). Som sokratisk klegg, reflekterer og skaper jeg dialog med elevene, og bidrar til å finne retning i det videre arbeidet. Jeg er både deltakende og forstyrrende observatør, og går i dybden for å se hvordan elevene tenker om sitt eget arbeid i gruppene.

Mine spørsmålstillinger er ment som hjelp for å finne retning for temaet og problemstillingen elevene har valgt for sitt arbeid. Gjennom temaoppgavene “Bauhauskolen” og “Samisk kunst i Norge” reflekterer vi over arbeidsprosessen, om oppleggene fungerer og hvilke endringer som må tas. En slik rolle vil påvirke min praksis. I prosjektet vil elevenes underveisvurderinger av temaoppgavene danne grunnlag for nye planer som skal gjennomføres. Hensikten er å få kunnskap om samarbeidslæring, - om metoden kan bidra til et bedre læringsmiljø.

Vi bruker refleksjonssamtaler, for å komme fram til felles forståelse:

- Hva er bra? Hva må endres?
- Hva skal gjøres videre i prosjektet?

I min rolle som sokratisk klegg har jeg gjennom refleksjoner og spørsmål lagt vekt på å utfordre elevenes tenkning, argumentasjon og begrunnelser, både i gruppene og i møte med hver elev (Kalleberg, 1996). Beskrivelse av elevenes sosiale- og faglige utvikling er gjort med utgangspunkt i deltakende observasjon, analyse av logger og intervju/samtaler. Refleksjoner som jeg gjør underveis i prosjektet, er også basert på deltakende observasjon og elevsamtaler i skolegården.

6.1.2 Hvorfor jeg har valgt pedagogisk aksjonsforskning

Jeg har valgt å jobbe med *pedagogisk aksjonsforskning* i dette studiet for å ta utgangspunkt i lærerpraksis. Hiim (2010: 81) sier, at demokratisk medvirkning er viktig ved dannelsesprosessen i denne type aksjonsforskning. Pedagogisk aksjonsforskning blir definert slik:

Forskning som innebærer systematisk samarbeid om planlegging, vurdering og kritisk analyse av utdannings-undervisnings- og læringsprosesser. Forskningen har til hensikt å forbedre kvaliteten på utdanning, undervisning og læring, samt å dokumentere kunnskap om slike prosesser i skole og arbeidsliv (Hiim, 2010: 18)

Jeg har valgt å synliggjøre elevenes stemmer når det gjelder synet på samarbeidslæring. Når jeg skriver fra et elevperspektiv, kan det bli en diskusjon knyttet til hvorvidt jeg kan skrive, samt å presentere noe fra en annens ståsted (Eide & Winger, 1996). Det jeg gjør er et forsøk på å løfte fram elevers stemme, for å forstå hvordan de ser på bruken av samarbeidslæring. Jeg påstår ikke at elevenes fortellinger ville sett slik ut, som i denne oppgaven, hvis de selv hadde skrevet dem. Når jeg har valgt å arbeide med et elevperspektiv, viser dette at jeg ser elevene som kompetente aktører som både kan beskrive og påvirke sider ved skolens praksis (Eide & Winger, 1996).

Elevene har aktivt vært med å definere eget behov i sin opplæring. De har deltatt i å vurdere utviklingen underveis gjennom loggskrivning, samtaler i gruppe og i samlet klasse. Individuell refleksjonslogg og gruppelogg har de skrevet etter hver arbeidsøkt, og disse har jeg gitt muntlige og skriftlige tilbakemeldinger. Vurderingslogg ble skrevet etter bolk 2 og 3.

Min forskerrolle har vært å tilrettelegge for prosessene, som å dokumentere, drøfte og utvikle ny kunnskap. Dette er praksisbasert yrkespedagogisk forskning, og det har vært viktig å få fram kvalitet ved elevenes opplevelser relatert til opplæringen. Gjennom prosjektet har dialog og felles medvirkning i lærings- og utviklingsprosessen vært grunnleggende prinsipper (Hiim, 2010: 81), som jeg har forsøkt å konkretisere. Det har krevd både sosial- og faglig kompetanse.

For å fortelle om egne erfaringer med prosjektet, har to av de fem samarbeidsgruppene blitt utfordret til å komme til orde gjennom hvert sitt gruppeintervju. Begge gruppene besto av både gutter og jenter på ulike nivåer. Elevenes opplevelser, deres synspunkter og meninger om samarbeidslæring kan gi nyttig data, som kan bidra til å gi svar på oppgavens problemstilling. I forskerrollen har jeg vært integrert i arbeidet med utviklingen av dette prosjektet, i den hensikt å veilede og støtte elevene, for å skape grunnlag for reell endring (McNiff & Whitehead, 2002).

6.1.3 Aksjonsforskning i eget fagfelt

Aksjonsforskning handler om endring og forbedring av praksis, samt utvikling av ny kunnskap. I dette prosjektet har det foregått flere parallelle løp, som kompetanseutvikling i samarbeidslæring, opplæring av elever og egen utvikling som pedagog. Arbeidsoppgaver jeg har utført i denne prosessen, har blant annet vært:

- Å legge til rette for inkludering og tilpasset opplæring
- Å utvikle logger og pedagogiske verktøy
- Å utarbeide spørsmål til intervju
- Å analysere innsamlet datamateriell

Kurt Lewin sin aksjonsforskningsmodell

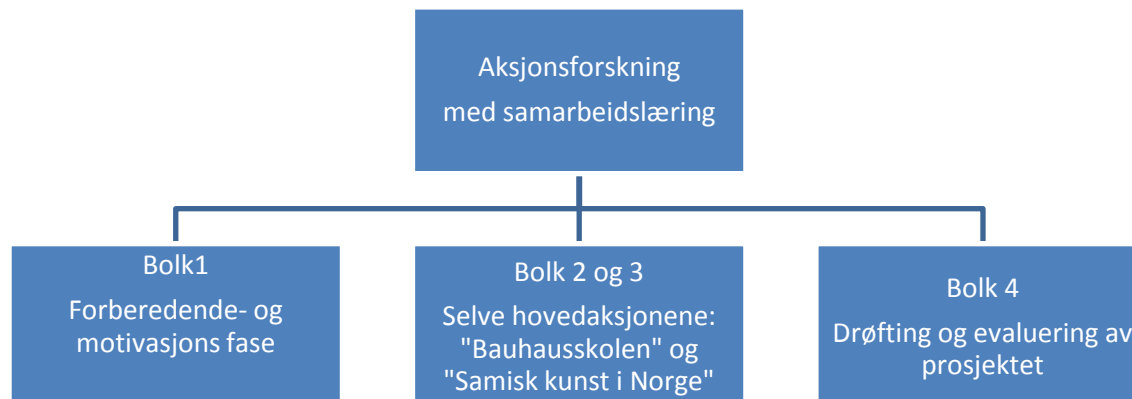
Psykolog Kurt Lewin introduserte begrepet aksjonsforskning i 40-50 årene, og han lagde en aksjonsforskningsmodell som regnes som aksjonsforskningens begynnelse (Høie, 2001). Modellen går ut på å dele aksjonsforskningen i ulike faser. Jeg bruker begrepet “bolk” gjennomgående i min oppgave.

Drøfting og vurdering av arbeidet som er utført gjennom prosjektet, vil vise om elevene og jeg har nådd de målene vi har satt for selve aksjonsarbeidet (Høie, 2001). Et mål i skolehverdagen, sier Høie (2001), er å få innsikt i utviklingsprosessen som kan bidra til endring, for til slutt å studere virkningene. Dette er en spirallignende prosess.

Slik beskriver Gustavsen og Sørensen (1995) aksjonsforskning:

- Forskeren deltar i løsningen av praktiske problemer
- I samarbeid med andre
- Deltakelsen i praktisk arbeid, er også en lærings- eller forskningssituasjon for forsker

Jeg illustrerer mitt forskningsprosjekt gjennom Kurt Lewins modell på denne måten:



Figur 4. Aksjonsforskning med samarbeidslæring

Jeg ser det slik, at min forskning kan knyttes opp til beskrivelsene over. Vi som deltar i prosjektet vil lære gjennom en prosess der vi tenker, reflekterer, påvirker og handler sammen. Det handler om å utvikle kunnskap sammen med egne elever, om ulike sider ved samarbeidslæring. Jeg opplever prosessen er en balanse mellom å støtte, veilede og utfordre elevene.

Det sentrale i mitt prosjekt er at jeg har bidratt aktivt inn mot det feltet jeg undersøker. Når jeg har prøvd ut samarbeidslæring i sammenheng med oppgavene “Bauhausskolen” og “Samisk kunst i Norge”, har også vurdering/evaluering vært en viktig del av prosessen. Hensikten har vært å utvikle egen yrkespedagogisk og didaktisk kunnskap, med fokus på samarbeidslæring.

Tiller (2006) sier, det er et mål at kompetansen som utvikles skal føre til endring av praksis, og det er strenge krav til dokumenterende og argumenterende tekst i aksjonsforskning. Noe av årsaken til aksjonsforskningens manglende akademiske aksept, kan finnes i at aksjonsforskeren på mange måter blir involvert i selve prosessen det forskes på. Min aktive rolle i dette prosjektet kan gjøre det vanskelig å identifisere prosesser av generell karakter. Tiller (2006) hevder at jeg dermed kan komme opp i generaliseringsproblemer når det gjelder funn og resultater. Når det gjelder undersøkelsen, kan det stilles spørsmål ved om funnene som presenteres i oppgaven er resultat av min aktivitet og inntreden i veileder- og forskerrollen. Eller kanskje må det sees som et resultat av min forforståelse, praksis og innføring av samarbeidslæring.

For at dette prosjektet skal defineres som et aksjonsforskningsprosjekt, må det spres til flere

personer (Stenhouse, 1975). Jeg ser at kunnskapen som blir utviklet i prosjektet kan få betydning på tre nivåer: Jeg vil utvikle yrkespedagogisk kompetanse, mine Vg2-elever vil utvikle faglig- og sosial kompetanse og kollegaer ved skolen kan benytte kunnskapen til å legge til rette for samarbeidslæring, - noe jeg mener kan bidra til en mer helhetlig utvikling også for sine elever.

6.1.4 Fordeler og ulemper med å forske i eget fagfelt

Det har vært naturlig å ta utgangspunkt i eget praksisfelt fordi det er her jeg er nærmest mine informanter. Jeg kjenner skolen godt, er engasjert og motivert for å gjøre noe konkret for å bedre min praksis. Å ha innblikk bak “kulissene” kan være positivt fordi som lærer er det lettere å få tilgang til data (Kvale, 2006). Jeg kan diskutere med kolleger og få mye kunnskap fra dem. Å gjennomføre en undersøkelse når elevene samarbeider i grupper, har vært styrende. Fordi jeg allerede er kjent med elevene, har de naturlig nok vært preget av min forforståelse, men jeg mener det ikke har svekket undersøkelsen. Tvert i mot, ser jeg det kan ha visse fordeler fordi jeg er kjent med elevgruppen, noe som også har bidratt til mitt valg av problemstilling.

Ulempen ved å gjøre undersøkelser i eget felt, kan være at jeg kjenner for godt til elevene. Nærheten til praksisfeltet gir førstehåndskunnskap, men samtidig er jeg klar over at nærheten til informantene kan føre til en risiko i forhold til innsamling, analyse og tolkning av data (Postholm & Moen, 2009). Det kan påvirke måten jeg stiller spørsmål, lytter og får elevene til å fortelle.

Fog (1994: 43) framhever empatisk forståelse, fordi det *kan hjelpe meg å forstå den anden person indenfra*. Som elev og lærer har vi ulik status, noe som kan være etisk vanskelig. Jeg må ikke misbruke innflytelse og makt, men vise respekt, empati, omsorg og gi støtte.

Jeg kan også være forutinntatt i ”hvor skoen trykker mest”, og kanskje bare å se og høre det jeg selv ønsker. For eksempel at det bare skal komme positive resultater av det jeg undersøker, og av den grunn ikke er objektiv (Kvale, 2006). Når det gjelder elevenes vurdering av kunnskaper og ferdigheter, kan jeg ha gjort dem mer bevisste til selv å reflektere fordi jeg er deres lærer og veileder. Men jeg har ikke påvirket svarene. I min dobbeltrolle gjennom prosjektperioden må det aldri være i tvil, om at mine forpliktelser for elevene vil ha første prioritet (Kvale, 2006).

Verdier som tillit, kunne stole på, åpenhet, direkte kommunikasjon og respekt er sentrale verdier i både veiledning og i kvalitative intervju. I begge rollene har jeg ansvar for å være det bevisst.

6.2.0 Innsamling av data og valg av kvalitativ metode

I følge Vygotsky (1978), er læring avhengig av hva mennesker erfarer i sosiale kontekster vi til enhver tid deltar i. De sosiale omstendighetene i vår klasse er i stadig endring, noe som betyr at både elevene og jeg er stadig i endring. Bevisstheten om hva vi tenker og gjør kan derfor ikke beskrives en gang for alle. Vygotsky (1978) hevder at disse grunnleggende antakelsene også får betydning for forskningen. Han var ikke bare opptatt av selve prosessen, men også at forskningen og undersøkelsen må bestrebe seg på å fange opp helheten.

Utfordringen er å studere elevene slik de samhandler med andre i sin naturlige, kulturelle og historiske kontekst, noe som innebærer at jeg har valgt en kvalitativ forskningstilnærming for å få svar på oppgavens problemstilling. Problemstillingen dreier seg om menneskelige relasjoner i samarbeidsgrupper, og hva som fremmer læring og utvikling. I en kvalitativ tilnærming går jeg som forsker åpent ut og tar informantenes perspektiv. Jeg forsøker å fange opp hva de deler av opplevelser og tanker om aktuelt fenomen (Kvale, 2006). Videre løfter jeg fram deres perspektiv.

Kvalitative data har styrke i nærheten til informantene og et holistisk perspektiv på mennesket. Innenfor kvalitativ metode står forskerens tolkninger og forståelse sentralt i skapning av ny kunnskap, og med basis i informantenes beskrivelse av egen *livsverden* og forståelse av den (Kvale, 2006: 47). Opptil begrepet livsverden ligger det fenomenologiske- og humanistiske perspektivet (Dalland, 2008). Verden og omgivelsene er for oss slik vi sanser, tolker og forstår den. En slik tilnærming er en naturlig del av skolehverdagen, og i dette perspektivet har jeg fokus på elevenes subjektive erfaringer. Etter å ha utformet problemstillingen og intervjuguiden, valgte jeg metodetriangulering som vil si å samle inn empiri på ulike måter.

6.2.1 Metodetriangulering

I aksjonsforskning stilles det strenge krav til at vurderingen er systematisk og grundig dokumentert. Ved å benytte metodetriangulering har jeg belyst oppgavens problemstilling. Jeg har ønsket at flest mulig synspunkter skal komme fram i undersøkelsen, gjennom ulike logger, observasjon og gruppeintervju. Også samtaler underveis for å vite hvor endring har vært nødvendig. Metodetriangulering er en kvalitetssikring som gir dataene troverdighet, gyldighet og pålitelighet (Kvale, 2006). Det skal bidra til å styrke de konklusjonene som trekkes ut av dataen.

6.2.2 Deltakende observasjon

Deltakende observasjon går ut på at forskeren skal være “ute i felten” og observere aktiviteter. Fangen (2010) mener deltakende observasjon består av to former for handling på samme tid. Man er i samhandling med andre, og i tillegg følger med på hva de andre gjør. Ved deltakende observasjon trer jeg inn i en rolle som både forsker og menneske. Deltakende observasjon brukes ofte i kombinasjon med kvalitativt intervju, og da kan forskeren stille deltakerne spørsmål i forhold til det man har sett som observasjon (Fangen, 2010). Erfaringen jeg kan få i dette feltarbeidet, kan være med å øke min forståelse og fortolkning av feltet sammen med elevene (Fangen, 2010).

Jeg har brukt deltakende observasjon under elevenes arbeid med både “Bauhausskolen” og “Samisk kunst i Norge” (bolk 2 og 3). Det var for å skaffe kvalitative data som kunne beskrive samspillet mellom elevene i gruppene, gjennom de ulike delaksjonene (jf. kap.7). Fokuset mitt har belyst både et sosialt og faglig aspekt for å finne svar på oppgavens problemstilling.

I planleggingen av de ulike oppgavene ble elevene observert i hvordan de forhandlet om mål og problemløsninger, og om deltakerne i den enkelte gruppe arbeidet sammen, eller om noen tok kontrollen eller meldte seg ut. I gjennomføringen ville jeg se om hver gruppe hadde forstått prinsippene i samarbeidslæring. Videre hvordan elevene reflekterte og forhandlet om endringer underveis, og om hvordan de kommuniserte under gjennomføringen. Det var av interesse å observere om det var gjensidig avhengighet mellom elevene. Var deltakerne knyttet til hverandre, og klarte de mer kompetente elevene å overføre kompetanse til gruppen? I refleksjonsfasen var fokuset på dialogen og argumentasjonen mellom elevene i gruppene. Min rolle var å se og høre om elevene utviklet felles forståelse av lærestoffet. For å skaffe meg innsikt har dialogen mellom dem vært viktig å observere. Mine observasjoner viser at elevene kan ha ulike former for samtaler under arbeidsprosessen, som ligger på ulike nivåer.

Gjennom observasjon har jeg opplevd å ha fått bedre forståelse av elevenes atferd, og jeg har blitt mer bevisst på klasse miljøet. I refleksjonssamtale har jeg delt erfaringer med elevene i etterkant. For meg har intensjonen med deltakende observasjon vært å bevege meg nærmere elevenes virkelighet, og etablere mer personlig kunnskap om dem i samspillsituasjoner.

For selve forskningen har det vært hensiktsmessig å pendle mellom de ulike observatørrollene, for å skaffe handlingsdata (Fangen, 2010). I min forskning har denne innsikten vært av stor betydning. Jeg brukte strukturert observasjonslogg når jeg observerte gruppene (vedlegg nr. 4).

Informasjonskilde	Jeg ser	Jeg hører		Refleksjoner
Fokusområder under observasjon				
Samspeillet i gruppa, oppmuntre til deltakelse				
Hjelper hverandre i planleggingsarbeid				
Det faglige – forklarer begreper				
Kontrollerer at alle forstår				
Problemløsningsstrategi				
Drøfting av løsningsalternativer				
Samarbeidet med gruppedeltakerne				
Prosessvurdering				

Figur 5. Strukturert observasjonslogg for lærer

Jeg deltok aktivt som veileder i planleggingsfasen og underveis etter behov, mens jeg var mer observatør på sidelinjen når elevene var aktive i gruppene. Jeg har også vendt fokus mot meg selv i situasjoner for å bli bevisst nye handlinger og strategier i forhold til prosessen, og min egen rolle som veileder. Dette erfarte jeg var viktig for å endre og lære ny praksis. Gjennom temaoppgavene som har dannet hovedaksjonene i forskningen har det foregått en naturlig prosess, hvor jeg har startet å utvikle en forståelse av situasjoner som utspilte seg. Jeg har stadig reflektert over og analysert egen atferd og egne kulturelle verdier (Postholm, 2007). Videre har jeg forsøkt å være objektiv under gjennomføringen av oppgavene. Jeg beskrev konkret ned i observasjonsloggen det jeg registrerte, både det verbale så vel som det non-verbale.

Ulempen ved observasjon kan være at enkelte elever endrer atferd under observasjonen. Bjørndal (2005) sier, at denne ulempen kan reduseres ved å bruke flere metoder. Uansett er det viktig å reflektere over det som er observert. Om observasjonene kan betraktes som etisk forsvarlige, er hvordan datamaterialet brukes (Bjørndal, 2005). Jeg har stilt spørsmål og observert situasjoner

for å forbedre egen praksis: Hvilke *tegn på problemer* eller *tegn på ressurser* har jeg observert i elevenes læringsarbeid? Jeg har observert “de usynlige”, “de urolige”, “de evnerike”, “de som har faglige problemer” i forhold til deres læreforutsetninger for å lære å se sammenheng med deres læreprosess og resultater. Blant annet under en veiledningssituasjon har jeg noen “knagger” jeg plasserer mine observasjoner. Det har vært et ledd i en prosess for å hjelpe elevene i deres utvikling, og meg selv som yrkesutøver. Etikken dreier seg om at jeg hele tiden overveier hva som er best for elevene. Observasjonsmaterialet er dessuten oppbevart forsvarlig, slik at det ikke er tilgjengelig for uvedkommende (Bjørndal, 2005:129).

6.2.3 Loggføring og refleksjonslogg som redskap for læring

Refleksjonslogg for lærer

For å oppdage nye sider ved elevene og læringssituasjoner, har jeg skrevet i loggbok i løpet av prosjektet. Jeg har hatt fokus på observasjoner og opplevelser som har vært viktige for oppgavens problemstilling. Jeg har sortert og bearbeidet opplevelsene, for å oppnå større bevissthet om prosessene som har foregått. I refleksjonslogg har jeg notert ned handlinger og erfaringer, med tiltak jeg selv har prøvd ut. Jeg har forsøkt å få fram hva som ble gjort i gruppene og hvorfor. Ønsket har også vært å få elevenes reaksjoner på egen veiledning, reaksjoner mellom elevene i ulike samspillsituasjoner og andre erfaringer. Vedlegg nr. 5.

Refleksjonslogg for elev og gruppen

Elevene har skrevet refleksjonslogg med utgangspunkt i prosessene de har erfart (Bjørndal, 2005). Loggskrivning har vært et av tiltakene jeg innførte da vi startet prosjektet i sammenheng med kravet om prosessvurdering. Alle elevene har kommet med sine synspunkter om oppgavene, veiledning og egen læringsprosess. De har skrevet logg i forbindelse med samarbeidet i gruppene, men også om mangel på samarbeid og deltakelse, og på den måten har alle vært inkluderte.

Gjennom diskusjon kom vi fram til disse spørsmålene, som ble sammenfattet i et felles skjema: Hva gjorde du sammen med gruppen i dag? Hva har din gruppe lykkes med? Hvilke tanker hadde du under samarbeidet? Hvordan opplevde du det? Hva følte du? Hva har du oppdaget/lært i dag? Hva er lurt å gjøre neste gang? Hva kan lærer gjøre for at veiledningen skal bli bedre? Refleksjonslogg for elev/gruppen ligger som vedlegg nr. 6 A og B.

Hensikten med loggskrivning, er å reflektere over både de kognitive, affektive og kroppslige prosessene relatert til opplevelse og erfaringer (Grendstad, 2004).

Forbedring av faglig- og sosial prosess har jeg opplevd best kan oppnås gjennom refleksjonslogg, om hva elevene har forstått, hva som er vanskelig og hvordan de har arbeidet sammen. Det har vært en bevisstgjøringsprosess. Det har gitt informasjon om situasjoner og erfaringer som elevene har hatt. Etersom elevene har skrevet logg, har de fått satt ord på egne reaksjoner og opplevelser i forhold til undervisningen (Postholm, 2007). Å skrive refleksjonslogg har vært en måte å snakke med og lytte til seg selv. Ved å føre en indre dialog med seg selv, kan man spørre: Var det dette jeg mente og følte?

Loggene har også vært tilbakemelding til meg, noe jeg syntes har vært nyttig for å danne grunnlag for veiledningen. Elevene har fritt fortalt om konkrete erfaringer. Det har bevisstgjort deres tanker, opplevelser og følelser i forhold til om samspelet i gruppene faktisk har fungert som arbeidsfellesskap, og dermed ført til læring. Loggene har også gitt innsikt i deres refleksjoner. I ettertid kan elevene tenke over hva de har lært, og hvordan sosial utvikling har gått. Det vil innebære at de er i endring. Slik kan aksjonsforskning virke positivt ved å bidra til økt kunnskap, og ny tenkning for begge parter (Postholm, 2007).

6.2.4 Vurderingslogg for elev

- 1) Motivasjon: Hvordan synes du samarbeidet med denne oppgaven har vært i forhold til å skape interesse og nysgjerrighet i faget?
- 2) Aktivitet: Hvor aktiv har du vært i samarbeid med de andre i din gruppe?
- 3) Konkretisering: Hvor forståelig har arbeidet med temaet vært? Har noe vært uklart? Hva har vært interessant å lære?
- 4) Variasjon: Hvordan synes du gruppesamarbeidet har vært i forhold til variasjon i arbeidsmåter? Hvilke arbeidsmåter eller strategier har du/dere brukt?
- 5) Individualisering: Hvordan har du bidratt til at alle i din gruppe har hatt opplevelse av å mestre i arbeidet med oppgaven?
- 6) Samarbeid: Hva synes du om samarbeidet i gruppa? Kan du fortelle mer om det?
- 7) Hvordan har trivselen vært under arbeidet med denne oppgaven?

Figur 6. Vurderingslogg for elev, vedlegg nr. 7.

Etter at temaoppgaven med “Bauhausskolen” ble avsluttet, fylte hver elev ut vurderingslogg med spørsmål jeg har skrevet ned. Spørsmålene ble stilt med utgangspunkt i MAKVIS-variablene,

som kan knyttes til pedagogene Dewey og Herbart (Imsen, 2006). Spørsmålene handler om motivasjon, aktivitet, konkretisering, variasjon, individualisering og samarbeid. Jeg la også til variabelen “Trivsel” for å få rikholdige synspunkter. Jeg tok kopier av elevenes logger, og enkelte utdrag fra disse har jeg benyttet som datamateriale. Ny vurdering ble gjort etter at temaoppgaven “Samisk kunst i Norge” var avsluttet.

6.2.5 Avslutning av prosjektperioden – med gruppeintervju

Ved avslutningen av prosjektperioden ønsket jeg å høre hva elevene selv har opplevd som konstruktivt og viktig gjennom prosjektet med samarbeidslæring. Hvilken erfaring har samarbeidet, med temaoppgavene “Bauhausskolen” og “Samisk kunst i Norge”, gitt elevene? Har de opplevd å utvikle sosial- og faglig kompetanse i et godt læringsfellesskap?

Elevene i de utvalgte gruppene jeg valgte til gruppeintervju, har arbeidet sammen gjennom begge temaoppgavene. Gruppene besto av gutter og jenter med ulike egenskaper og bakgrunnskunnskap, som kunne kaste lys på min problemstilling fra ulike synsvinkler (Thagaard, 2006). Kvale (2006) ser på et intervju som en profesjonell samtale som føres på en “hverdagslig grunn”. Jeg vet ikke hvordan samtalen utvikler seg, men at vi arbeider med å skape situasjoner hvor interessante temaer kan oppstå og utvikles. Jeg har hatt utgangspunkt i Kvales poeng om at intervjuet ikke skal sees som en metode for å finne den riktige kunnskap som bare ligger og venter på å bli oppdaget. Kvale (2006) sier, at kunnskap er et relasjonelt fenomen som skapes i samspillet mellom den som intervjuer og intervjupersonen (e).

Definisjonen til Brandth (2002) sier mye av det samme:

Gruppeintervju er en kvalitativ forskningsmetode som går ut på at flere personer sammen diskuterer tema med en forsker som leder og ordstyrer (Brandth, 2002). Fordelene ved gruppeintervju, sier Jensen (1991: 93) er: ”at mennesket er et sosialt væsen, og de emner og forhold, som et prosjekt skal undersøke, skabes derfor i interaksjon med andre”.

I gruppeintervjuene fikk jeg elevenes diskusjon seg i mellom om hvordan de har konstruert sin forståelse av samarbeidslæring, og hvordan de har opplevd prosjektet og endret praksis. Mitt ønske var å skape kunnskap om elevenes opplevelse av samarbeidslæring. For å forstå elevene på en bedre måte, tok jeg opp ulike spørsmål med elevene og arbeidet mer bevisst med det å lytte. Tanken var at i gruppeintervju skulle jeg fange opp noe av den sosiale sammenhengen, som også

var en av grunnene til at jeg vurderte fordelene ved gruppeintervju som større enn ulempene. Brandth (2002) hevder at gruppeintervju setter i gang prosesser hos deltakerne, men materialet ligger ikke klart til å bli samlet inn. Det blir produsert underveis i samhandling mellom deltakerne (Brandth 2002: 157). Det har vært viktig å skape tillit og aksepterende holdning i begge gruppene for å skape gode data.

I et gruppeintervju har elevene mulighet til å styre samtalen mer enn ved individuelle intervju. En fare med gruppeintervju er at viktige argumenter fra den enkelte ikke kommer klart fram, til forskjell fra et enkeltintervju (Kvale, 2006). Jeg har lyttet til elevene som samtaler med fokus fra spørsmål jeg har stilt. Elevene formulerte sin oppfatning gjennom dialogen med meg. Gjennom deres utsagn om samhandlingen har jeg forsøkt å oppdage mønstre, som sier noe om samarbeidslæring. Ved å bruke intervju som metode har jeg ønsket å få fram elevenes beskrivelser av virkelige hendelser, ikke generelle meninger om samarbeidslæring (Kvale, 2006: 39).

Oppfølgingsintervju

En av elevene har jeg samtale med dagen etter gruppeintervju. Jeg observerte at eleven sa lite under intervjuet. Derfor spurte jeg om en samtale for å få elevens opplevelse og erfaring med prosjektet. Jeg gjorde eleven klar over at alle har rett til å si nei til intervju/samtale, selv om man blir spurt. Eleven viste interesse. Jeg avsatte en skoletime, med samme tema som dagen før.

Ettersom eleven var ordknapp, brukte jeg god tid for å se om eleven hadde oppfattet spørsmålene. Jeg gjentok svarene jeg fikk, og valgte å stille spørsmålene på en litt annen måte.

6.2.6 Intervjuguide

Intervjuene ble bygd opp i forhold til elevloggene og mine observasjoner, for å gi meg mer utfyllende datamateriell. Jeg valgte en semistrukturert intervjuform, der det i den formelle intervjudelen legges vekt på mer jevnbyrdige samtaler, for å få intervjupersonenes egne perspektiver og større variabler i svarene (Kvale, 2006: 47). Jeg la opp til planlagte hovedspørsmål, og underspørsmålene ble avhengig av informantens svar. Målet med intervjuet var å få beskrivelser fra deres erfaring med samarbeidslæring. Intervjuguiden ligger som vedlegg nr. 8.

Hvilke spørsmål stilte jeg elevene?

1. Hvordan vil dere beskrive samarbeidet i deres gruppe?
 - Har dere opplevd gjensidig ansvar for hverandre under arbeidet?
2. Hvordan likte du/dere gruppeinndelingen, måten det ble gjort på og antallet?
3. Hvordan fungerte kommunikasjonen mellom dere?
 - Hvordan har dere løst konflikter og uenighet?
4. Har dere opplevd tilrettelegging og støtte i gruppene? Har det vært lagt til rette for et inkluderende fellesskap?
 - Har samarbeid med medelever, gjort noe med det sosiale miljøet i klassen?
 - På hvilken måte har samarbeid med medelever påvirket dine fagresultater?
5. Hvor fornøyde er dere med samarbeidslæring som arbeidsmetode?
 - Opplever dere samarbeidslæring som en inkluderende arbeidsmetode?
6. Kan dere si noe om hvordan dere har opplevd veiledningen i gruppen?
 - På hvilken måte har veiledningen hatt betydning for læringsprosessen deres?
 - Hva kan veileder gjøre for at dere skal lære enda bedre?
7. Er det andre forhold dere ønsker å ta opp, eller andre ting dere ønsker å nevne?

Hvorfor stilte jeg disse spørsmålene?

Det første spørsmålet ble stilt fordi jeg ønsket at elevene skulle beskrive hva de har opplevd i samarbeidsgruppene. Har de opplevd samarbeid og gjensidig ansvar. Videre ønsket jeg å vite hvordan de har opplevd gruppeinndelingen. Hvordan var kommunikasjonen, og hvordan løste elevene uenighet og konflikter? Det var også interessant å vite om alle har vært med og tatt avgjørelser. Videre ønsket jeg å vite hvordan gruppen har fungert faglig, og sosialt i forhold til kommunikasjonen mellom elevene. Jeg ville også vite hvordan elevene selv vurderte gruppeprosessen. Det neste spørsmålet jeg ønsket svar på er knyttet til veilederrollen. Jeg ønsket å vite om veiledningen har påvirket deres utvikling og læringsprosess. På slutten av intervjuet åpnet jeg opp for at elevene kunne fortelle noe fra prosjektet som de mente var vesentlig, og som jeg ikke hadde kommet inn på i mine spørsmål. Det åpne spørsmålet ga dem denne muligheten.

6.2.7 Gjennomføring av gruppeintervju

Under gruppeintervjuene ønsket jeg å bruke diktafon for å få med alle detaljer. Jeg tok dette opp med gruppene i forkant av intervjuene. En av gruppene ønsket ikke bruk av diktafon fordi det var “skummelt”. Det måtte jeg respektere. I den andre gruppen ble diktafon brukt. Etter at jeg hadde transkribert ferdig innholdet og delt det inn i kategorier, ble opptaket slettet. Alle data er anonymisert. Dagen før gruppeintervju gjennomgikk jeg temaene og spørsmålene med elevene. Det var som et slags prøveintervju. De fikk ta skjema med hjem for å forberede seg. Begge intervjuene ble utført på samme dag, og hvert av intervjuene varte omlag en skoletime. For å være innenfor forskningsfokuset, har jeg holdt meg til temaene og spørsmålene. Jeg brukte oppfølgingsspørsmål for å få mer utfyllende informasjon. Perspektivet var å lytte til elevenes erfaring med samarbeidslæring, og deres tanker om veiledningen. Dette for samtidig å ha fokus på det relasjonelle i gruppen (Brandth, 2002).

Jeg opplever det er et stort ansvar når jeg innkaller til samtale med elever, - jeg må vise varhet. Foran meg har jeg elever som viser tillit og som dermed lytter og reflekterer, og som er åpne i sine utsagn. Av den grunn har det vært viktig å studere samtalsituasjonen åpent. Det har også vært viktig å ta bort uttalelser som enkelte kan angre på i ettertid (Kvale, 2006).

Jeg hadde en plan med intervjuet, og hadde noen områder som jeg ville ha belyst. Samtidig var jeg åpen for det som kom opp og fulgte prosessen i samtalen. Jeg opplevde å utvikle meg underveis i intervjuene, slik at jeg ble bedre til å følge opp det elevene sa, som blant annet ved å stille utdypende spørsmål. Da jeg skrev ut intervjuene tenkte jeg, at noen ganger skulle jeg ha fulgt opp bedre det deltakerne sa. Noe kan ha forblitt uavklart, mens andre ting ble tatt opp senere.

Kvalitativt forskningsintervju og veiledning har klare paralleller. Jeg opplevde å kunne bruke samme måten å stille utforskende spørsmål som i veiledning: *Vet dere hva det var som gjorde ...? Hvordan opplevde dere ...?, Kan dere fortelle mer om det ...?* er eksempler på det.

Jeg er elevenes lærer og samtidig forsker og leder for dette prosjektet. Det elevene har opplevd i samarbeidsgruppene, og det jeg har hørt og sett i gruppene var med inn i intervjusituasjonen. Det som skjedde i intervjusituasjonen ble en ny erfaring som jeg tok med til klassen.

6.3.0 Den hermeneutiske prosessen

Kvalitativ tilnærming som er valgt i min undersøkelse befinner seg innen fenomenologisk- og hermeneutisk vitenskapstradisjon. Hermeneutikken har utspring i humanistisk forskning, og det handler om å fortolke meningsfulle fenomener (Befring, 2002). I dette prosjektet er det forståelse, mening og refleksjon rundt elevenes arbeid med temaoppgavene som har vært det sentrale, for å forstå meningsinnholdet og finne sammenhenger i læringsprosessen. Det har vært en spennende og lærerik prosess. Prinsippet i tilnærmingen er at enkelte deler forstås ut i fra en helhet som de inngår i, mens helheten blir forstått ut i fra de nye delene som kommer til (jf. *den hermeneutiske spiralen* 1.7.1). Å forstå hverandre er helt nødvendig for å kunne samarbeide.

Jeg vil i presentasjonen forsøke å synliggjøre utviklingen til elevene ved å referere fra logger, arbeider, samtaler og intervju. Jeg kan ikke presentere utviklingen til alle, så enkelte elever blir mer synlige enn andre. For at framstillingen skal bli realistisk og troverdig, presenterer jeg både positive og negative erfaringer. Jeg ønsker elevenes reelle stemmer skal komme fram.

6.3.1. Pålitelighet og gyldighet

For å beskrive et studies *troverdighet* brukes ofte begrepene *pålitelighet* (reliabilitet, at noe er til å stole på) og *gyldighet* (validitet, at noe er gyldig eller gjeldende). Det stilles strenge krav i forskning hvordan man metodisk gjennomfører arbeidet, for at det skal være pålitelig og troverdig (Fog, 2004). I spørsmålet om pålitelighet er fokuset vendt mer innover mot prosessen, og forskerens rolle i møte med materialet. I forhold til nøyaktighet skal det granskes i alle deler. Det dreier seg om forskerens kvalitetskontroll av produkt og prosess. Når det gjelder gyldighet er oppmerksomheten vendt mer utover. Da er det produktets eller prosessens gyldighet (validitet) eller mangel på gyldighet i forhold til den virkeligheten som skal vurderes.

Fog (2004) sier, det er vanskelig å skille begrepene pålitelighet og gyldighet i kvalitativ forskning. Hun sier at pålitelighet er en forutsetning for gyldighet. Slik får samtaler eller intervju med elever en dobbeltkarakter fordi det både er formidling av forståelsen av virkeligheten til elevene, og min fortolkning av disse utsagnene. På grunn av denne dobbeltheten mener Fog (2004:184) at det er vanskelig å skille mellom pålitelighets- og gyldighetsproblemer. Ut ifra dette, tenker jeg det avhenger av min kompetanse som intervjuer og innsikt i egen forforståelse.

Jeg har liten erfaring som intervjuer, og det kan ha fått innflytelse på materialet. Min vektlegging av Kunnskapsløftets krav om inkludering og tilpasset opplæring kan ha påvirket min forforståelse og valg av samarbeidslæringsmetoden. Jeg har også stilt meg spørsmålet om alle informantene forsto spørsmålene mine? Og, har andre forskere kommet fram til samme resultat? Ved høy reliabilitet vil uavhengige målinger av samme fenomenet gi tilnærmet like resultater (Kvale, 2006). Elevene som ble intervjuet svarte ut fra sine opplevelser og erfaringer. Dette er deres *livsverden*¹¹, og jeg må ta konsekvensen av at svarene jeg har fått er sanne.

Etter gruppeintervjuene skrev jeg notater i logg, som inneholdt egne reaksjoner av stemningen under intervjuene og observasjoner underveis. Jeg har lest gjennom datamaterialet og delt det opp for å finne forklarende enheter. Videre har jeg satt dem sammen i kategorier som funn. Underveis har jeg stilt spørsmål ved egne tolkninger, og jeg har forsøkt å ta ulike perspektiver (Fog, 2004).

Analysen av mine kvalitative data handler mye om å finne sammenheng og mønstre i data-materialet, som er utsagn fra elevene som understreker og utdyper viktige innspill til hva som fremmer læring gjennom samarbeid, men også motsetninger. Jeg håper å vise at materialet er behandlet med respekt, og at jeg i mine begrunnelser underveis underbygger undersøkelsens konklusjoner. For å skape gode data har det vært viktig med gjensidig tillit og aksepterende holdninger sammen med elevene (Brandth, 2002).

Påliteligheten i undersøkelsen hviler på det konkrete datamaterialet som er tilgjengelig, og som jeg mener er metodisk riktig utført. Utsagn er samlet inn. Jeg har skrevet ned og transkribert det som kom fram i intervjuene, og materialet er analysert. Under transkripsjonen ble eventuelle personlige opplysninger anonymisert.

6.3.2 Etske betraktninger

Jeg har vært bevisst etiske problemstillinger i gjennomføringen av prosjektet. I denne type forskning har jeg kommet tett inn på elevene, men respektert deres grenser ved å holde den avstanden som har vært nødvendig. Gjennom innsamlingen av data har jeg forsøkt å skape tillitsforhold og åpenhet til elevene. For når elever beskriver sin skoledag, er det deres subjektive

¹¹ Edmund Husserl (1975) snakker om “livsverden” som den strukturerte helheten av meningsfylte objekter, som får mening ved at mennesket gjør erfaringer, samhandler og kommuniserer for å opparbeide felles forståelseshorisont.

sannhet de forteller (Thagaard, 2002). Det kan være et dilemma at elevens stemme er knyttet til egen selvforståelse, mens presentasjonen av undersøkelsen blir min fortolkning av elevenes forståelse. Fortolkningene innebærer da en dobbel hermeneutikk (Thagaard, 2002).

En viktig faktor i mitt arbeid har vært å ivareta elevene og vektlegge deres utsagn, slik at de får opplevelse av å ha blitt hørt og forstått. I følge Løgstrup (2000) handler det om å holde litt av den andres liv i mine hender, en nærhet jeg har forsøkt å håndtere med ryddighet. Som intervjuer mener jeg å ha vist empatisk evne i situasjonen. Jeg følte tillit under intervjuene, og jeg oppsummerte for elevene det vi snakket om i etterkant. Som lærer har jeg hele tiden i tankene at jeg har omsorgs- og ansvarsrolle for elevene, som alltid må komme i første rekke (Kvale, 2006). Jeg setter stor pris på at informantene stilte opp til intervju og gjorde dette studiet mulig.

6.4.0 Oppsummering – begrunnelse for valg av strategi

I dette kapitlet har jeg begrunnet mitt valg av aksjonsforskning som strategi, og gjort rede for hva strategien innebærer. Aksjonsforskning handler om å forske på egen praksis, og samtidig som målet er å endre og utvikle denne praksisen (Postholm, 2007). Jeg har forklart hvordan kvalitativ tilnærming har blitt brukt i datainnsamlingen gjennom prosjektet, som er deltakende observasjon, loggskrivning og gruppeintervju.

Forskningen har krevd samarbeid med elever og en konstruktiv dialog med dem. Det er å betrakte som hermeneutisk, idet arbeidet mitt har beveget seg mellom helhet og deler ut fra kontekst. Jeg har deltatt aktivt i prosessene for å skape læring og utvikling av egen praksis. Det har krevd felles refleksjoner over prosessforløpet, og systematisk skriftlig dokumentasjon over prosessen. Jeg har tatt hensyn til viktige funn i elevenes utvikling, for på den måten tatt hensyn til og inkludert alle.

Videre i kapittel 7, vil jeg vise til beskrivelse over de ulike aksjonene gjennom prosjektet.

Kapittel 7. HVORDAN FORLØP PROSJEKTET MED SAMARBEIDSLÆRING GJENNOM SKOLEÅRET?

Målet for dette forskningsprosjektet er at alle mine Vg2-elever ved studiespesialisering med formgivingsfag, skal utvikle sosial- og faglig kompetanse. Det skal skje i samspill med hverandre og lærer. Dette innebærer at elevene er aktive i alle faser av arbeidsprosessen, og de skal reflektere over egen utviklings- og læringsprosess. Denne bevisstgjøringen vil kunne bidra til at elevene forbedrer sine sosiale ferdigheter og faglige resultater, og at de får større motivasjon og lærelyst for å jobbe med skolefag. Et bedre læringsmiljø skal kunne forebygge vanskeligheter. Drøftinger som blir presentert her er resultat fra samtaler, diskusjoner og innsamlet datamateriell.

I foregående kapitler har jeg vist min bakgrunn av forståelse, forberedelser og erfaringer for å legge til rette aksjonsforskningsprosjektet med samarbeidslæring. I dette kapitlet vil jeg presentere prosessen i arbeidet med prosjektet, etter de fire bolkene det er inndelt i:

- Den forberedende motivasjonsfasen starter på høsten i uke 36. Arbeidet med den første temaoppgaven “Bauhausskolen” starter uke 41, og blir regnet som første hovedaksjonen.
- I løpet av januar skal jeg presentere temaoppgaven “Samisk kunst i Norge” som neste hovedaksjon. Selve oppgaven starter elevene med i uke 5.
- Gruppeintervju med evaluering og drøfting av prosjektet skal skje i uke 11-12.

Bolk 1, 2 og 3 etterfølges av en oppsummering av arbeidet, egne refleksjoner og konsekvenser for videre arbeid. Bolk 4, vil bli en evaluering av prosjektet i sin helhet. I denne delen vil jeg vurdere dataene opp mot yrkesteoretisk perspektiv.

7.1.0 Bolk 1: Bevisstgjøring av samfunnsverdier; holdninger og ansvarlighet

UKE 36-39

1. Elever og lærer blir kjent med hverandre
2. Introduksjon av samarbeidslæringsprosjektet
3. Innføring av loggskrivning for elevene
4. Klassemøte med fokus på bevisstgjøring av ansvarlighet
5. Veiledningssamtale med fokus på klasse- og læringsmiljøet
6. Vurderingssamtale

7.1.1 Elever og lærer blir kjent med hverandre

Det jeg oppfatter som felles for flere av våre elever, er at de ikke har knekt vennskapskoden som forutsetter tillit og gjensidighet. For at elevene i klassen skal komme i kontakt med hverandre og bli kjent, må de kunne kommunisere. Derfor skal vi ha fokus på å forbedre kommunikasjonen mellom elev-elev og mellom lærer-elev. Det kan bidra til mer trygghet og tillitsforhold i klassen.

Jeg ønsker elevene velkommen og ber de presentere seg. Flere er ukjente for hverandre. Ønsket er å få alle i dialog for å danne meg et bilde av den enkelte elev. Elevene forteller hvilke skoler de kommer fra og noen sier litt om seg selv. Videre spør jeg om de har noen mål og forventninger til det nye skoleåret. En av jentene sier: *Jeg vil lære mye om design.* En annen: *Jeg håper vi kan gjøre noe annet enn bare å lese og svare på spørsmål. Håper vi kan være mye på data' n!*

Min loggbok: Egne forventninger til skoleåret er høye. Hvordan skal jeg bli kjent med alle elevene? Jeg tenker at det beste jeg kan gjøre i forhold til både de tause og urolige, er å ha jevnlig samtaler med dem. Ved å bruke samtalen som trivselsfaktor, vil jeg kunne bli bedre kjent med hver elev. Jeg tror det kan bidra til å øke elevenes motivasjon for å utvikle miljøet positivt.

7.1.2 Introduksjon av samarbeidslæringsprosjektet

Når skoleåret er kommet godt i gang, bestemmer jeg meg for å informere elevene om mitt studie ved Høgskolen i Akershus, og om prosjektet med samarbeidslæring i design, arkitektur- og kunsthistorie. Jeg forteller mitt ønske om å bli bedre kjent med samarbeidslæring som arbeidsmetode. Videre opplyser jeg elevene om at det vil kreve aktiv deltakelse, og at samarbeidslæring i grupper har vist seg å gi gode resultater (jf. kap. 4). Elevene får vite at i sammenheng med deres opplæring skal jeg praktisere veiledningssamtaler i gruppene etter behov. Det er for å bidra til å støtte i elevenes læring, og for å forbedre kommunikasjonen mellom oss. Vi diskuterer hvordan vi sammen kan legge til rette for et fellesskap, og konkluderer med at det er viktig å være åpne og snakke sammen. Trygghet, fellesskap og demokrati framhever jeg som positive verdier i skolen, og at samarbeid bygger på demokrati og menneskerettighetene.

Elevene blir opplyst om, at det blir ulike endringer i elev- og lærerrollen gjennom dette prosjektet. Grunnen er at hver elev blir medspiller i utviklingen av egen kompetanse. Det skal

skje gjennom refleksjoner gjennom loggskrivning, observasjoner og jevnlig samtaler (Postholm, 2006). Det vil kreve at vi skal utvikle prosesser sammen, som vil bidra til både små og store endringer. Det er her jeg mener kjernen i forskningsarbeidet ligger. Hvordan går jeg fram slik at opplæringen blir meningsfylt for elevene? Jeg forklarer at endringer i mine planer kan oppstå på grunnlag av innspill fra dem. Hensikten er å få økt deltakelse og økt læringsutbytte, som er i tråd med formålet for utviklingsforskning, og jeg skal utvikle kunnskap som har betydning i mitt yrke.

De overordnede temaene ”Bauhausskolen” og ”Samisk kunst i Norge” er fastsatt i årsplanen. I sammenheng med disse oppgavene skal elevene samarbeide og vise medansvar. Det kan bidra til å skape positive relasjoner som igjen kan bidra til støtte, også med det faglige arbeidet. Elevene gir uttrykk for at de synes tema for prosjektet er viktig, og ingen har innvendinger mot å delta. Men, hadde de valgt å ikke være med, kunne de likevel gjennomføre den praktiske aktiviteten.

Jeg oppfatter dette prosjektet som aksjonsforskning fra første stund, og får elevenes og foresattes tillatelse til å benytte den informasjonen som vil komme fra elevenes fortellinger, gjennom innsamling av data. Datamaterialet vil være anonymt i forhold til bruk av opplysninger. Det skal kun brukes til prosjektet, og elevene kan om ønskelig lese den endelige rapporten. Jeg forklarer at samarbeidslæring vil kreve struktur. I forskerrollen vil det medføre at jeg skal observere elevene i ulike arbeidsøkter. Jeg skal samtale med dem, samt lytte og stille spørsmål underveis i arbeidet.

7.1.3 Innføring av loggskrivning for elevene

Etter introduksjonen av dette prosjektet lærer jeg elevene å skrive logg, noe jeg innfører som ny metode. Å skrive logg blir viktig i tiden framover, både i forhold til egne refleksjoner og vurdering av læringsprosessen. Elevene får to spørsmål, og jeg ber dem skrive sin første logg om hvordan de tror dette prosjektet med samarbeidslæring vil fungere for dem:

1. Hvordan tror du prosjektet med samarbeidslæring vil fungere?

De fleste av elevene mener dette prosjektet vil fungere greit.

Jeg setter opp et snitt av utsagnene som beskriver hva elevene svarte:

- *Jeg tror det kan bli et bra prosjekt, fordi vi får mer ansvar.*
- *Hvis det er noe spennende vi skal samarbeide om, så kan det fungere greit.*
- *Jeg tror det vil bli bra, men det avhenger av hvem jeg skal samarbeide med!*
- *Det kan fungere, men jeg mister arbeidslysten hvis jeg må jobbe med noen jeg ikke går så godt sammen med... Det må være noen jeg er venn med, som jeg liker ...*

Elevene svarer også på spørsmålet:

2. Hvilken arbeidsmåte gir den beste motivasjonen og læringen for deg?
Hvorfor mener du det?

Elevene får noen minutter å skrive på, som setter i gang skriveprosessen, som igjen setter i gang tankene. Arbeidet er prosessorientert. Elevene arbeider først individuelt, så i par hvor de deler med hverandre det de har skrevet, før vi reflekterer over tema i plenum. Hensikten min er å kartlegge noe av elevenes læreforutsetninger og hvilke tanker de har om egen læring.

Spørsmålene ligger som vedlegg nr. 9.

Elevenes utsagn viser forskjellige svar. Diskusjoner, arbeide i par, arbeide individuelt, lytte til fortellinger, ekskursjoner og gruppearbeid. “Hege” skriver i sin logg: *Jeg synes samarbeid er det beste. Man presser hverandre til å gjøre det bedre når man samarbeider, enn når man er alene. Jeg lærer mer og resultatet blir bedre, og!* Mens “Karin” mener det er best å jobbe alene: *Får bedre konsentrasjon når jeg har ansvar selv!* “Leif” i sin logg: *Det er lettere når man slipper å diskutere så mye med andre! For det meste liker jeg å arbeide alene ... men gruppearbeid kan være positivt det også. I arbeidslivet må man vel samarbeide med andre?* “Ole”: *Jeg lærer best når jeg får ting forklart på tavla. For jeg konsentrerer meg liksom ikke ... og så gir jeg opp!* “Mia” nevner praktisk undervisning som det beste for sin læring, og se eksempler er viktig. *Da får jeg bedre forståelse for faget!* “Fredrik” sier han ikke vet hvordan han lærer best.

Ut ifra elevenes svar, ser jeg at *variasjon* synes å være et nøkkelord.

Jeg er usikker på hvordan jeg skal opptre for å få alle elevene inn i en konstruktiv læringsprosess. Hvordan bidrar jeg til deres utvikling av egen forståelse, ansvarlighet og motivasjon? I prosessen med å skape og sette opp mellommenneskelige normer er det viktig at jeg tar med elevene på det. Jeg forstår at bidrag fra dem kan bli avgjørende for å gjøre endringer.

Jeg vet at følelsene som knytter seg til en læringssituasjon, kan være avgjørende for elevens vilje for læring. Her er det min kommunikasjon med elevene og egen evne til å se meg selv, som kan være en kritisk faktor (Stålsett, 2006). Ønsket er derfor å legge til rette for en positiv og konstruktiv kommunikasjon. Hva er konstruktiv kommunikasjon? Hvordan kan vi trene på å kommunisere bedre?

Jeg samtaler med elevene om ferdigheter i kommunikasjon, som vi må trene på. Det kan bidra til å dempe uroen i klassen, både for det sosiale, motivasjon, faglige læring og for elevenes egen trivsel. Det kan gjøre det enklere for de elevene det gjelder å forstå det sosiale spillet som er i en skole. For at elevene skal konsentrere seg om fag og oppleve trivsel, må vi arbeide for å oppnå anerkjennelse av alle. Vi må ta tak i de relasjonelle sidene når det gjelder læring i vår klasse. For å få fram sosial ansvarlighet hos elevene, må alle jobbe med å forbedre egne sosiale ferdigheter.

7.1.4 Klassemøte - bevisstgjøring av ansvarlighet¹²

Elevene kommer fra forskjellige skoler, og under de første bli-kjent dagene, hvor målet er å etablere et trygt miljø, har vi et klassemøte. Elevene er samlet, og jeg ber alle komme til ro. Det jeg nå praktiserer er i samspill med elevene som har fått medansvar for disse prosessene. Jeg ønsker å få fram refleksjoner rundt holdninger og verdier. Målet for arbeidet er å skape en klassekultur preget av fellesskap med norm for ulikheter. Elevenes stemmer er viktig, og jeg må vise engasjement og være lyttende. Elevene blir gjort oppmerksomme på en del vansker enkelte sliter med i klassen, og jeg forklarer at jeg har observert elever som er alene i friminuttene.

Jeg stiller åpne spørsmål for å få fram refleksjoner og erfaringer fra elevene. Hva kan den enkelte bidra med for å gjøre dagene på skolen meningsfulle for alle? Jeg spør elevene, om de kan tenke seg noen grunner til hvorfor det er vanskelig å komme i kontakt med hverandre.

- Hva er det som oppleves vanskelig i denne klassen?

Gjennom samtalen jeg har med elevene om klasse- og læringsmiljøet kommer det fram, at flere uttrykker de ikke føler å ha ansvar for medelever. “Inger” sier det slik: *Det er vel ikke vårt ansvar å passe på andre!* Elever i klassen innrømmer at enkelte blir holdt utenfor i klassen, og de påpeker ulike grunner til det: *Det kan være at en er annerledes og sånn ...!* “Oda” nevner sjalusi, være misunnelige på hverandre eller mislike en medelev som årsak til baksnakking. Hun nevner også å kaste stygge blikk og utestengning. “Hege” sier det kan ha noe å gjøre om å være mest populær og ha makt i klassen. De demonstrerer makt ved å kalle hverandre ting, - de kategoriserer medelever og peker ut andre som svake og dårligere.

¹² Sosial ansvarlighet defineres som evnen til å tilfredsstille de grunnleggende behovene (Nissen 1983: 47). I oppgaven karakteriseres sosial ansvarlighet som en norm for samvær i en gruppe. Jeg mener en slik norm er fornuftig for et forpliktende samvær mellom elevene i klassen.

Jeg opplever at avstanden mellom enkelte elever er stor, og tenker at holdninger og verdier må settes på dagsorden i vår klasse. Å arbeide med sosial ansvarlighet er noe vi må ha fokus på gjennom hele skoleåret. Vi må ha oppmerksomhet både på personlig atferd, roller og egne holdninger. Jeg ber elevene reflektere over hva som kan forandres i klassen for å skape et inkluderende miljø, slik at alle kan oppleve faglig framgang og trivsel.

Flere gir uttrykk for at de ønsker ro og trygghet i klassen. “Mia”: *[...]alle må være med å bidra. Jeg tror det er lurt å dele klassen opp i mindre grupper, så det blir mer fellesskapsfølelse,... at det blir tryggere å si det man mener.* Flere er enige om at det kan være bra for klassen å bli delt opp i mindre grupper, for å bli bedre kjent med hverandre og å tørre å si det man mener.

Min loggbok: Hvis elevene skal utvikle seg personlig, må de også ha et fellesskap å forholde seg til. Jeg tenker at det er umulig å skape kollektivt ansvar uten å ha noen å ha ansvar for eller tilhørighet til (Nissen, 1983). Vi må starte her. Det er gledelig at flere av elevene ytrer ønske om fokus på klassemiljøet. Men, et dilemma er at jeg ikke kan si at klassen skal inkludere elever som ikke har noen å være sammen med. Vil det være riktig å tvinge elever til å være sammen med noen de selv ikke velger? Det kan føre til større nederlag for den som er utenfor? Skal elevene ordne opp selv? Jeg forstår at utvikling av sosialt og solidarisk ansvar må læres som alt annet.

For å ta tak i disse problemene kreves det pedagogisk innsats og innsikt fra min side, som ansvarlig for elevene og prosjektet. På grunnlag av de erfaringene vi har fått så langt, går jeg gjennom grovplanen med elevene. Vi ser på innhold og arbeidsprosess for sammen skal vi lage en kultur for å lære. Her trekker jeg fram dialogen, elevenes evne til samarbeid og medvirkning. Vi skal bygge felles visjoner gjennom regler for hvordan vi ønsker å ha det i klassen.

Elevene har fått noen tanker å jobbe med til de neste timene i design, arkitektur- og kunsthistorie, som er om to dager. Vi blir enige om å bruke en av skoletimene til veiledningssamtale, for å ta opp klasse- og læringsmiljøet. Jeg samtaler med klassen om at denne første fasen blir å regne som motivasjons- og holdningsskapende arbeid, før oppstarten av oppgaven med “Bauhausskolen”.

7.1.5 Veiledningssamtale med fokus på klasse- og læringsmiljøet

Elevene møter i klasserommet, og det er god stemning. Vi skal gjennomføre en prosess der

elevene skal reflektere over og bli bevisste på hvordan læringsmiljøet kan bli bedre. Et par av elevene er fraværende denne dagen. Jeg deler ut skjemaet “*Hvordan kan vi skape et godt klasse- og læringsmiljø*”. Skjemaet ligger som vedlegg nr. 10.

“Et godt klasse- og læringsmiljø”

Egen rangering	<ol style="list-style-type: none"> 1. Å få kunnskap om egne læreprosesser 2. Å lære å samarbeide med andre 3. Å ha respekt for alle i en klasse 4. Å utvikle tro på seg selv 5. Å utvikle demokratiske holdninger 6. Å få kontroll over egen arbeidstid og arbeidsinnsats 7. Å vise omsorg for andre mennesker 8. Å tilegne seg kunnskaper 9. Å tilegne seg kunnskap om målet med læringen 10. Å lære å planlegge og å ta ansvar for egen læring 	Gruppens rangering
---------------------------	--	-------------------------------

Figur 7. Et godt klasse- og læringsmiljø (Hjertaker, 1984)

Elevene leser igjennom og krysser av i skjemaet. Jeg har tro på at dette kan bevisstgjøre elevene. Hver for seg skal elevene rangere hva de mener er viktig for et positivt klasse- og læringsmiljø. Deretter skal de vende seg mot sidemann, slik at to og to kan forklare for hverandre hva de selv mener. Jeg forsøker å ha en lett og humoristisk tone og observerer at elevene er deltakende.

Jeg tar opp spørsmålet:

- Hva er viktig for å skape trivsel og et godt læringsmiljø i vår klasse?

Hvilke av utsagnene på listen mener du/dere er mest avgjørende for et godt klasse- og læringsmiljø? Velg de faktorene som er viktig for deg/dere.

Jeg ber elevene forsøke å formidle tankene sine samtidig som de øver på å lytte aktivt til den andre. Elevene ”speiler” tilbake med egne ord slik at de forstår hva samtalepartner forsøker å si, noe som er en stor fordel for sjenerte elever som sjelden av egen vilje deltar i felles klasse-

diskusjoner. Elevene styrer innholdet i samtalen, og jeg styrer formen. Jeg opplever det som en fin mulighet til å trene elevene i kommunikasjon og evne til å lytte til hverandre.

Jeg tegner opp en pedagogisk sol på tavlen. Ved å bruke *pedagogisk sol* i veiledningen med elevene, er hensikten å vekke elevgruppene til ettertanke (Grendstad, 2004; Tveiten 2005: 141).

Med et godt læringsmiljø forstår jeg ... Pultene har vi satt i en ”hestesko”, og alle har notatene foran seg. Vi gjennomgår i plenum, og en elev skriver og fyller ut i strålene på tavlen. De andre leser i tur opp sine rangeringer, og som de mener er viktig for et godt læringsmiljø. Hensikten med idemyldringen er å tenke rikholdig og variert. På den måten får elevene et bedre og mer allsidig utgangspunkt for refleksjoner. Ingen får kritisere, vurdere eller diskutere ideene under prosessen. Alle elevene kommer i fokus fordi alle bidrar med noe, og slik kommer de i gang med refleksjoner.



Figur 8. Pedagogisk sol (Tveiten, 2005:141)

Hensikten er å lede oppmerksomheten mot klassens ønsker og tanker om et bedre miljø, slik at elevene kan bli bevisste på hvor viktig det er for egen konsentrasjon og læringsprosess når det er konstruktiv kommunikasjon mellom dem. Setninger om begrepene som; verdier, holdninger, demokratiforståelse, samarbeid og læring m.m. fylles ut. Jeg oppfordrer elevene til å bruke “jag-budskap”, og det kommer mange forslag i strålene på sola. Elever som tidligere skrev i logg at de helst foretrekker å arbeide alene ønsker nå å samarbeide, og bidra med å utvikle demokratiske holdninger i klassen. Enkelte utsagn som går igjen, er:

- *Jeg mener vi må ha kunnskap om våre egne læreprosesser.*
- *Jeg mener vi må lære å samarbeide og ha respekt for alle.*
- *Jeg mener vi må lære å planlegge og å ta ansvar for egen læring.*
- *Jeg mener vi må utvikle demokratiske holdninger.*
- *Jeg mener vi må tilegne oss kunnskaper om målet med det vi skal lære.*

Jeg gir elevene noen “døråpnere”. Siktemålet er å hjelpe elevene på gli. Dette er passiv lytting, selv om jeg viser en viss aktivitet. Aktiv lytting bruker jeg derimot for å undersøke om jeg har oppfattet meningen med det elevene sier. Når jeg mottar et budskap sender jeg tilbake det jeg oppfatter er elevens budskap, og det blir min oppfatning av elevens budskap, både av følelser og

tanker. Det jeg gjør er å speile tilbake, og konstatere det eleven sier for å sjekke forståelsen. Har jeg oppfattet deg riktig når du sier ..., eller? Jeg oppfatter at det du sier ..., Er det slik å forstå ...? Poenget er å få elevene til å reflektere over egen skolehverdag, slik at tydelige og forutsigbare konsekvenser og positive forventninger, kan bli mer synliggjort (Stålsett, 2006). Fra å lytte aktivt går vi videre. Jeg skriver ned enkle spørsmål på tavlen, slik at dialogen skal bli konstruktiv når jeg ber elevene utdype det de mener er viktigst med det de legger fram av egne mål og verdier. Jeg leder samtalen for å ha struktur og holder meg til saken. Som veileder stiller jeg åpne spørsmål:

- Hva er situasjonen, og hva er det viktig å gjøre noe med?
 - Hvordan har vi det her hos oss? Hva er viktig for oss i klassen?
 - Kan dere si noe mer om det?

Jeg er indirekte og stiller spørsmål uten å antyde råd og løsninger for elevene. Formålet med effektfulle spørsmål er først og fremst å åpne opp for muligheter, alternative handlinger og indre refleksjon hos elevene (Stålsett, 2006). Fordi elevene stort sett har den samme oppfatningen av klassens nåværende atferd, så stiller jeg dem neste spørsmål:

- Hva vil dere forandre? Hva ønsker dere å oppnå?
 - Hvilke tanker har dere?
 - I hvilken retning beveger vi oss i klassen?

“Mia” sier at hvis ikke klassen skjerper seg, så er det ingen lærer som orker å finne på noe ekstra utenfor skolen, og ... *det vil gå utover alle!* En annen elev nevner studieturen til Praha som kan gå i vasken. Jeg oppfatter en gryende vilje til forandring er til stede og stiller spørsmålet:

- Hva vil dere gjøre for å nå målet om et bedre klasse- og læringsmiljø?
 - Hvilke mål og verdier er viktige i vår klasse?
 - Hvordan vil dere gjøre forandringer? Hva kan lærer forandre?

Elevene må prioritere. Diskusjon og samtale mellom flere av elevene kommer i gang.

Er det i spesielle situasjoner dere mener det er særlig viktig at atferden forandres?

- Hva er det første skrittet dere kan ta?
- Hvilke sosiale ferdigheter mener dere klassen skal begynne med?

Det blir enighet om ikke å stenge noen ute, men forsøke å oppføre seg på en måte som viser en mer aksepterende holdning.

“Hege” sier: *Vi har en del forskjellige tanker og meninger, men samtidig vil vi jo ha det bra i klassen. Alle vil jo det, og vi må ta ansvaret selv for å få det til!* Hun sier videre: *Vi må snakke etter tur og ikke avbryte hverandre. Vi må oppmuntre hverandre til å delta, og alle må kunne si det man mener uten at noen sier noe negativt.*

Eleven sier det er viktig og ikke å avbryte andre, men støtte hverandre slik at alle våger å ytre seg, uten å få negative kommentarer. Mot slutten av veiledningstimen avslutter vi med en delingsrunde hvor elevene deler med hverandre.

7.1.6 Oppsummering, vurdering og konsekvenser for arbeidet videre

I den innledende perioden på høsten (bolk 1) ble en del tid brukt for å bli kjent med hverandre og få ro i klassen. Jeg arbeidet aktivt i denne perioden for å få elevene til å kommunisere med hverandre, for å reflektere over egne holdninger, verdier og atferd. Hensikten har vært å opparbeide elevenes interesse for skolearbeidet, og motivasjon for å ville samarbeide i grupper.

Introduksjon av samarbeidslæringsprosjektet, og innføring av loggskrivning

Ut fra hva elevene skrev i første logg om hvordan dette prosjektet vil fungere, analyserer jeg det slik at for dem vil prosjektet fungere greit. Enkelte svarte at det sikkert vil fungere når elevene får mer ansvar. Andre mente det kommer an på hvem de skal arbeide sammen med. Flere er usikre til samarbeid og elevmedvirkning, og de ønsker at lærer skal undervise og forklare lærestoffet. Her merker jeg den tradisjonelle skolekulturen gjenspeiler seg, hvor elevene er vant til at det er lærer som planlegger, uten at elevene har innflytelse. Enkelte skrev det kommer an på selve arbeidsmåten. Et par elever ga tydelig uttrykk for at de liker å arbeide alene, *for da får man det som man vil*. Det tolker jeg å være fastlåst i sin egen oppfatning, og at en ikke ønsker å dele og høre andres synspunkter/perspektiver.

Flere av elevene ga uttrykk for at loggskrivning er nyttig for å dele erfaringer med hverandre i gruppene, og for å få fram ulike syn om egen læring og andre ting.

Det er viktig gjennom prosjektet å bevisstgjøre elevene på hvordan samarbeid kan bidra til å

skape gode læringsvilkår. For å få forståelse av hvordan vi kan bruke samarbeidslæring mest mulig effektivt, må vi begynne med at både elevene og jeg som lærer får klarhet i forskjellen mellom samarbeid, konkurranse og individuelt arbeid (Johnson et al., 1999; 2006).

Klassemøte - bevisstgjøring av ansvarlighet

Etter klassemøte fikk jeg forståelse av at elevene har ulike oppfatninger av hverandre, og at enkelte i klassen blir holdt utenfor fellesskapet. Elever forteller om uro, utrygghet og utestengte elever. De vet hva som sårer andre, mens enkelte ikke tenker så mye over hvordan de oppfattes. Elevene har stor betydning for hverandres utvikling, og derfor velger jeg å jobbe aktivt i starten av skoleåret for at elevene skal føle seg trygge og aksepterte i klassen.

Johnson et al. (1999; 2006) hevder, at de mest forbyggende tiltakene mot isolasjon, utestengning og mobbing må være å forbedre sosial kompetanse og ferdigheter. Jeg har valgt å ta dette opp med elevene i startfasen for at adferden skal endres. Den verbale kommunikasjonen er en sentral ferdighet, som elevene må trene. De må også lære å argumentere, reflektere og løse konflikter konstruktivt (Johnson et al., 1999; 2006). Tanken min har vært å legge til rette for refleksjoner og oppdagelse, slik at elevene kan bli med å utvikle konkrete standarder for hvordan de selv ønsker å ha det (Grendstad, 2004). Videre kan jeg og andre lærere følge dem lojalt opp. For å lykkes med det, må vi komme i dialog for å bygge tillit og skape positive relasjoner (Dysthe, 2008).

Veiledningssamtale med fokus på klasse- og læringsmiljøet

Gjennom veiledningssamtalen har elevene blitt mer bevisste på å ville endre egne holdninger, i den hensikt å tilrettelegge for et positivt og mer åpent miljø. Elevene har sammen diskutert og skrevet ned felles normer og regler for klassen, og de har satt opp generelle sosiale mål. Under veiledningssamtalen kom det fram at elevene ønsker demokrati i skolen. De ønsker å få mer ansvar, være med å bestemme og få kontroll over egen arbeidstid samt arbeidsinnsats. Flere av uttalelsene om arbeidsmåter viser at flertallet av elevene synes å samarbeide kan være en bra måte å lære på, men de vil også være med å sette egne mål for opplæringen.

“Mia”: Når vi skal arbeide sammen for å lære, må alle få delta og bli hørt på. Vi må få si hva vi mener!

Å tilrettelegge for veiledningssamtale i starten av elevenes oppgave, er for å imøtekomme deres ønsker for en bedre tilpasset opplæring. I følge Vygotsky (2001) skapes læringsutbytte i en

kontekst, og det er lærers ansvar å legge til rette for gode lærings situasjoner. Ettersom elevene skal medvirke i læringsprosessene, har jeg forsøkt å bevisstgjøre dem sin nye rolle. Gjennom bevisstgjøring har elevene blitt gjort oppmerksomme på hvilke verdier og holdninger som bør gjelde i et fellesskap. Jeg har forsøkt å utnytte elevenes egne ressurser. For i følge Johnson et al. (2006) vil det gi dårligere grobunn for mobbing, og andre sosiale problemer når elevene selv får medansvar for å skape et bedre miljø.

Jeg har lært mye av å lytte til elevene for å vite hvordan de ønsker å bruke tiden sin på skolen. At alle får delta i fellesskapet gjør mye for selvfølelsen, som igjen vil påvirke det faglige arbeidet (Johnson et al., 2006). Forfatterne sier det sosioemosjonelle og faglige påvirker hverandre, noe jeg også får erfaring med i klassen. Ved å være bevisst på å rose og oppmuntre elevene til å ta hensyn, være oppmerksomme overfor hverandre og lære å se når andre har det vanskelig, mener jeg empati kan utvikles. Sammen med elevene har vi notert underveis i refleksjonslogg og formulert målsettinger positivt. Det har vært ønsker elevene har lagt fram, for å ha fokus mot muligheter og ressurser. Problemer med uro og mobbing har krevd felles oppmerksomhet. Jeg har snakket med elevene om problemene som har oppstått, og at disse må løses i fellesskap. Jeg har også formidlet at det er atferden som er uakseptabel, ikke eleven som person.

Gjennom samtaler med elevene har det kommet fram, at veiledningen bidro til ny læring fordi de har lært mer om hvordan konflikter kan løses gjennom samtale. De fleste av elevene har blitt mer positive og engasjerte da de fikk forståelse av at dette prosjektet er ”vårt”, og at de blir hørt og tatt hensyn til. Jeg er bevisst på å se hver elev; en kort samtale, en positiv kommentar eller et anerkjennende smil. Det skal ikke mye til for å gi den enkelte elev opplevelse av å høre til.

Elevene har diskutert hva de ønsker med en god skole, og sammen har de drøftet hva som er viktig for et godt klasse- og læringsmiljø. En “ventil” har åpnet seg, og diskusjonene mellom elevene har blitt mer givende. Enkelte i klassen strever mer enn andre med å forstå det som foregår sosialt, og må fortsatt trene på dette. Vi samtaler om hvordan vi forholder oss til hverandre, hvorfor vi sier det vi gjør og hvordan vi kommuniserer. Dysthe (2008) sier at derfor er sosial samhandling så viktig. Vi har en delingsrunde på slutten av møtet. Elevene er enige om at det er en bra avslutning av økten, fordi det reduserer følelsen av ensomhet (Tveiten, 2005).

Flere av elevene gir uttrykk for at de ser fram til å ta fatt på temaoppgaven “Bauhausskolen”.

“Hege” sier i vurderingssamtale: *Jeg ser fram til å begynne med Bauhaus- oppgaven [...] lære mer fag og samarbeide med dem jeg ikke er så mye sammen med. Det kan skape mer trivsel!*

Flere ønsker å være i mindre grupper, for å bli bedre kjent med medelever og våge å ytre seg. I vurderingssamtalen har flere nevnt konfliktene i klassen som ødeleggende, men sier også at de har lært at det finnes løsninger, som å snakke sammen og å se ting fra andres perspektiv. Ved å samtale med elevene om hvor de er og hva de ønsker med sin skolegang, blir det lettere for meg å følge dem lojalt opp. Dette er i tråd med Vygotsky (1978) sin nærmeste utviklingszone: *Å finne ut elevenes nærmeste utviklingszone, for deretter å hjelpe elevene til det potensielle utviklingsnivået.*

Konkrete mål for klassen videre i bolk 2, vil være å sette elevene inn i det overordnede tema “Bauhausskolen”, dele klassen inn i grupper og gjennomgå prinsippene for samarbeidslæring. Å være *aktiv i egen læring* og vise ansvar betyr at elevene skal bli medvirkende i ulike faser av læringsprosessen, som blir planlegging, gjennomføring og prosessvurdering. Også gjennom loggføring av eventuelle endringer. Elevene skal legge vekt på samarbeidsferdigheter, og de skal trene på å argumentere med hverandre. Alle skal komme til ordet og bli lyttet til. Ikke avbryte den som snakker, gi oppmuntrende kommentarer, fordele arbeidsoppgaver og gi gjensidig støtte.

7.2.0 Hvordan forløp gjennomføringen av “Bauhausskolen” i bolk 2 og hvilken betydning fikk den for videre arbeid? uke 41-45

Bolk 2: Elevmedvirkning i planlegging, gjennomføring og vurdering av “Bauhausskolen”

1. Klassemøte; evaluering og nye planer
2. Introduksjon av “Bauhausskolen”
3. Vi ser dokumentarfilm om “Bauhausskolen”
4. Elevene velger emner og deles inn i grupper
5. Elevene blir kjent med samarbeidslæringsmetoden
6. Elevene blir kjent med læreplanmål og bruk av mappe
7. Utforming av arbeidsplan med faglige og sosiale mål
8. Utforming av veiledningskontrakt
9. Gjennomføring av temaoppgaven “Bauhausskolen”
10. Vurderingssamtale

Økte krav til samarbeid for å løse temaoppgaven, vil nok merkes som tydelig endring i elevrollen.

Jeg endrer undervisningen fra hovedvekt på forelesninger til å skape mer utfordrende oppgaver for elevene, og legger derfor tilrette for gode tilbakemeldinger og veiledning (Befring, 2004).

7.2.1 Klassemøte; evaluering og nye planer

Første bolk er slutt, og vi skal starte bolk 2 i årsplanen. I denne bolken skal hver elev være medvirkende i å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid. Vi har et klassemøte hvor vi reflekterer over læringsutbyttet i bolk 1. Elevene skal skrive ned noen tanker om den innledende fasen.

- Hva har dere opplevd som nyttig med innledningen av prosjektet?
- På hvilken måte synes dere egne holdninger og verdier har endret seg?

Elevene skriver i refleksjonslogg om egne erfaringer og personlig utvikling. De deler loggene med hverandre og samtaler i par, før vi har en refleksjonssamtale i plenum. Jeg skriver korte punkter på tavlen over hva elevene har opplevd som nyttig, og om hvilke erfaringer de har gjort seg. De fleste elevene gir uttrykk for at det har vært spesielt nyttig for dem å jobbe med det sosiale miljøet, med fokus på kommunikasjonsferdigheter og konfliktløsning. Enkelte skriver også at loggskrivning har vært nyttig, slik en elev uttrykker: *Jeg må tenke litt ekstra over det, før jeg skriver noe i loggen. Det setter i gang tankene mine!*

Loggene og samtalene blir viktig grunnlag for mine forberedelser videre. De gir meg noen føringer på hvordan jeg kan arbeide for å nå fram til elevene slik at de lærer. Jeg har stor tro på at kulturen i klassen vil endres i takt med ny elev- og lærerrolle. Tilbakemeldingene fra de fleste av elevene var at arbeidet med sosiale ferdigheter ble sett på som positivt, og noe elevene vil jobbe med videre. I refleksjonssamtalen diskuterte vi hva som er viktig for et godt klasse- og læringsmiljø, og sammen har vi kommet fram til felles regler og normer for klassen. Vi har vært i samtale om hva som er viktig for læring; som motivasjon, lytte til hverandre og gi konstruktive tilbakemeldinger. Det er fortsatt noe uro blant enkelte i klassen, og elevene er enige om at klassemiljøet må jobbes videre med. I samtalen kom noen også inn på grunner til å forandre atferd, som blant annet ønske om å bruke skoletiden til å lære. En elev mente det er bra å dele klassen opp i mindre grupper *for å få mer fellesskapsfølelse.*

Min loggbok: Med bakgrunn i disse positive erfaringene, har jeg god tro på videre framgang. Jeg tror alle kan utvikle seg hvis de blir møtt med utgangspunkt i sine egne forutsetninger, inkluderes, føler seg sett og verdsatt av miljøet rundt (Grendstad, 2004). Jeg tenker at god kommunikasjon, vise interesse og entusiasme blir avgjørende for å gjennomføre temaoppgaven med “Bauhausskolen”. Det handler om å skape felles forståelse sammen med elevene om hva samarbeidsgrupper og deling av kunnskap kan bety for hver enkelt sin læring og utvikling.

I en inkluderende skole forventer jeg at også elevene med funksjonshemming, lærevansker og med sosiale problemer skal kunne mestre det sosiale samspillet med jevnaldrende innenfor vår ordinære klasse. Dette stiller også nye krav til de andre elevene som har jevnaldrende med svært varierende sosiale forutsetninger som medelever. Fordi det er stor variasjon i elevenes sosiale kompetanse, må jeg støtte og hjelpe dem for at de skal mestre disse utfordringene.

Jeg minner elevene på at arbeidet med “Bauhausskolen” skal ha både sosiale- og faglige mål. Elevene skal lære ferdigheter som trengs i en spillingsituasjon, og jeg skal motivere dem til å bruke disse ferdighetene. Gjennom oppgaven med “Bauhausskolen” skal elevene dele ressurser og støtte hverandre. De kan være uenige, men må lære å forhandle seg fram til løsninger som gruppen er tjent med. Hver gruppe skal velge leder, og lederrollen skal gå på omgang slik at alle får erfaring med dette. Usikre elever kan være leder sammen med en mer kompetent medelev.

I gruppen skal elevene forsikre seg om at alle forstår oppgaven før de går videre med nye utfordringer. Alle de nødvendige forutsetningene for mestring av et gruppesamarbeid må gradvis bygges opp i vår klasse, og de må ligge i bunnen av gruppens arbeid (Johnson et al., 2006).

Jeg spør elevene om de har noen tidligere erfaringer eller kunnskaper om funksjonalismen. Kanskje enkelte vet om gjenstander eller bygninger i Bauhausstilen? De får noen minutter til å skrive stikkord. Flere kjenner til gjenstander og hus i stilen, og de kan fortelle noe om det. Når elevene skriver ned noe de vet om et emne eller ønsker å vite noe om, får jeg innsikt i deres forståelse (Stålsett, 2006). Elevene deler sin erfaring med gruppen og videre i plenum.

Som veileder gir jeg tilbakemeldinger når den enkelte er i fokus. Dette gjør jeg for å gi støtte til elevenes læring. Støtten gir jeg i form av stillasbygging og dialoger, for alle trenger å bli veiledet, særlig nå som vi går i gang med noe nytt. Med utgangspunkt i åpne spørsmål får jeg elevene til å

samtale om det emnet de skal jobbe med, og jeg oppfordrer dem til å snakke med hverandre. Når dette skjer blir den enkelte elev hørt og anerkjent i et inkluderende fellesskap. Målet er at elevene hjelper hverandre framover i tilegnelse av ny kunnskap, og vi unngår at noen blir oversett.

I tillegg forsøker jeg å trekke elevene med meg videre, ved å veilede dem fram til det jeg ønsker de skal lære. Her advarer imidlertid Stålsett (2006) meg mot å bli så ivrig at jeg overstyrer elevene. Jeg opplever det er en utfordring å finne den rette balansen for den enkelte elev og gruppen, mellom å veilede og samtidig gi rom for at elevene selv kan prøve seg fram.

Jeg leser i Bachmann og Haug (2006) sin forskningsrapport, som peker på det motsatte, at elever ofte blir overlatt til seg selv med krav om “ansvar for egen læring”. Jeg tenker det dreier seg om hvilket potensial eleven har for å lære. Ikke alle har samme forutsetninger for å oppnå samme fastsatte mål. Vygotsky (1981) hevder, at alle elever uansett forutsetninger har et stort potensial for å komme videre i sin egen læringsprosess.

Min loggbok: I sammenheng med egne roller som veileder og forsker, forsøker jeg å være konsekvent og tydelig i min kommunikasjon. Fordi jeg har en dobbeltrolle som både lærer og forsker, blir det noen utfordringer underveis. Jeg ser faren i at det kan bli krevende å observere elevenes samarbeid med “Bauhausskolen”, veilede dem og samtidig ha blick over alt som skjer rundt og med elevene. Det jeg også ser som kan bli utfordrende, er hvordan gruppene som en inkluderende arena kan ivareta mangfoldet av elevene og samtidig tilpasse individuelle behov.

7.2.2 Introduksjon av “Bauhausskolen”

Jeg introduserer temaoppgaven “Bauhausskolen” i fagområdet design og arkitektur som første hovedaksjon i prosjektet. Hensikten med oppgaven er at elevene skal få nye kunnskaper innen faget, og lære å arbeide sammen i grupper, både under planlegging, gjennomføring og prosessvurdering. Jeg stiller klare forventninger om at alle elevene skal oppnå god forståelse innenfor mulig måloppnåelse. I denne fasen av oppgaven er jeg opptatt av å bygge relasjoner.

Hva sier jeg til elevene? Hva gjør jeg nå i startfasen?

Den første planleggingsdagen med “Bauhausskolen” er jeg sammen med elevene, og det viser seg at elevene vet lite om denne skolen og funksjonalismen på forhånd. Vi har derfor en felles gjennomgang om hva “Bauhausskolen” står for, og sammen ser vi en dokumentarfilm.

7.2.3 Film om “Bauhausskolen” og museumsbesøk

Filmen viser ideene og tankene bak “Bauhausskolens” virksomhet. Elevene får innblikk i den revolusjonerende funksjonalismen som startet i Bauhaus i Dessau, i en arkitektskole som ble grunnlagt av tyskeren Walter Gropius (1883-1969) og stengt av nazi-diktaturet. Ved å se filmen kan elevene tenke over, snakke sammen og tillegge stilretningen mening og innhold, og slik kan de tenke over hva de ønsker å fordype seg i. Klassen besøker også Kunstindustrimuseet for å se konkrete funksjonalistiske gjenstander - inspirert av Bauhausstilen.

Elevenes opplevelse av innledningen til “Bauhausskolen”

Flere av elevene sier de fikk god forståelse av det nye temaet Bauhaus, både under felles gjennomgang i klassen, og ved å se dokumentarfilmen og museumsbesøket.

“Mia”: Det var først uklart hva det var vi skulle jobbe med. Tok litt tid å forstå hva Bauhaus egentlig var. Det ble klart etter gjennomgangen, og filmen! Etter det forsto jeg mer av konseptet og tankene bak skolen, og det gjorde det enklere å jobbe med prosjektet. Jeg ble mer motivert, fordi jeg forsto det!

“Hege”: Jeg synes det var bra å se film først, lærte mye om “Bauhausskolen” som jeg ikke visste. Det var også lærerikt å dra på museet. Å se ting i virkeligheten er viktig!

Gjennom felles gjennomgang, film og utstilling, opplevde elevene at tematikken ble mer forståelig og interessant for dem, og de fikk derfor et bredere grunnlag å arbeide ut i fra.

7.2.4 Emnevalg og gruppeinndeling

Ut i fra det konkrete innholdet i filmen skriver vi opp ulike områder på tavlen: Arkitektur, kunsthåndverk (sølvsmed og keramiker), design, male- og plakatkunst, fotografi, design og interiør. Ut fra prinsippet om medvirkning, skal elevene selv få bestemme hvilke emner innen “Bauhausskolen” de vil arbeide med. Men, det er kun få elever som har forslag til hvilke emner de kan tenke seg å arbeide med. Jeg observerer at flere av elevene er lite aktive i denne fasen.

Utfordringen kan nok ligge i omleggingen av den tradisjonelle strukturen når elevene får mer ansvar og mulighet til samarbeid. Jeg er likevel noe usikker på om alle i klassen opplever det økte

ansvaret som et gode. På hvilken måte skal jeg inspirere resten av klassen? Jeg bestemmer meg for å stille åpne spørsmål for å få elevene i gang. Hensikten er å få dem til å sette ord på hva de ønsker å arbeide med. Denne gangen blir tavlen skrevet full av forslag til ulike emner, og gruppedannelsen settes i gang. På en lapp skriver elevene opp hva de ønsker som emne, samt navn på 1-2 elever de ønsker å samarbeide med. Jeg kombinerer deres ønsker med at jeg er med på inndelingen. Det gjør jeg for å sikre heterogene grupper, for å unngå stigmatisering av enkelte.

7.2.5 Elevene blir kjent med prinsippene til samarbeidslæringsmetoden

Gjennom en PowerPoint-presentasjon presenterer jeg modellen for elevene, og vi bruker god tid for å gjennomgå prinsippene for samarbeidslæring (jf. 4.2.2, 4.2.3). Jeg gjennomfører en ”forundersøkelse”, for å vite hvilken for forståelse elevene har i sammenheng med samarbeidslæring. For å lære nye arbeidsmetoder, må elevene også lære seg nye ord og begreper som er viktig å kjenne til. De jobber først parvis og videre i grupper. Elevene forklarer både ord og begreper ved å bruke ”den pedagogiske sola”. Refleksjonene blir grunnlag for videre dialog.

Det er interessant å høre hva elevene har kommet fram til (et snitt):

- *Med arbeidsvaner forstår jeg, er noe som varierer veldig fra person til person. Noen har gode, andre dårlige. Jeg har selv ”normale” arbeidsvaner ...!*
- *Det å kunne ta ansvar for egen læring, og ansvar for ”å henge” med. Det er også et visst ansvar ”å ta hånd om” elever også. Å jobbe for bedre samhold.*
- *Med holdninger forstår jeg, er den innstillingen som jeg har til det som skal gjøres, og til de jeg skal samarbeide med.*
- *Ta til seg ting, være åpen! Hvordan man er eller oppfører seg i forhold til ting og personer.*
- *Å være positiv! Å ikke mene at faget er kjedelig!*
- *Med deltakelse viser jeg at jeg følger med og viser interesse.*
- *Med samarbeidsevne forstår jeg; er å samarbeide med medelever, at du passer på at dere samarbeider hvis det er grupper og ikke lar de andre gjøre alt eller omvendt.*
- *Med kreativitet, selvstendighet, ansvarsfølelse, refleksjon, deltagelse, samarbeidsevne forstår jeg ... og så videre.*

Skjemaet: ”Hva forbinder du med disse ordene og begrepene”, ligger som vedlegg 11.

De fleste av elevene kommer med innspill på en engasjert og positiv måte. Jeg opplever at elevene har god forståelse av begrepene. Et par av jentene sier de kjeder seg, og de er opptatt av “utenomfaglige” ting. Jeg ønsker en veiledningssamtale, og tenker at elevene trenger støtte og oppmuntring for å komme videre. Fordi jeg ser på gruppen som en ressurs, som kan stimulere gruppemedlemmene til å være aktive og medvirkende, vil jeg forsøke å utnytte ressursen som gruppe. Det er for å unngå at det blir individuell veiledning i gruppe, men gruppeveiledning, som Bang og Heap (1999) skriver; om skjulte ressurser i gruppeveiledning.

7.2.6 Elevene blir kjent med læreplanmål og mappe

Før oppstarten får hver elev en ringperm som blir deres mappe. Her skal planer, oppgaver og vurderinger settes inn. Å arbeide med mappe gjennom prosjektet, kan gjøre at elevene får større kontroll over egen læring og vurdering. For å sikre at de får innføring i utvalgte hovedmomenter i læreplanen, får elevene kopier av planene som vi gjennomgår. Hvilken epoke? Hvilke temaer skal vi arbeide med? Hvordan skal arbeidene vurderes? Vi ser også på den generelle delen av planen, som inneholder den verdimeslige og kulturelle overbygning for grunnopplæringen.

Hvilke tanker har elevene om sosial kompetanse? Hvordan kan vi utvikle sosiale ferdigheter?

To og to elever sitter sammen når vi går gjennom planene. Elevene drøfter innholdet med hverandre, for på den måten å få forståelse gjennom samtale. Slik kan de lettere lage sine egne arbeidsplaner med informasjon om hvilke oppgaver som skal utføres, hvilke faglige og sosiale mål som skal nås, tid som skal brukes og vanskelighetsgrad.

Elevenes opplevelse av læreplanarbeidet og mappe

Jeg opplever at flere av elevene har liten erfaring med læreplanmål. De opplevde planene forskjellig, og jeg viser til enkelte utsagn fra elevene:

- *Jeg synes det er mange vanskelige ord og har problemer med å forstå alt!*
- *Vet vi hva læreplanmålene går ut på, da er det lettere å skjønne hva vi skal lære.*
- *Når vi kan snakke om målene sammen og få dem forklart, synes jeg det er lettere.*

Fagplanene er utformet med tydelige kompetansemål, men med en ganske vag og relativt åpen angivelse av fagenes innhold. Jeg ser at kunnskapsinnholdet står noe utydelig. Men etter å ha gått gjennom planene sammen med elevene, kunne vi samtale om målene og målenes funksjon.

Mappestrukturen er etablert, og elevene lagrer planene i sine mapper. Underveis skal vi også legge inn de konkrete temaoppgavene og logger. I tillegg har elevene etablert en “gruppemappe”. Utgangspunktet er at dette skal være et sted for utveksling av informasjon mellom de som arbeider sammen i gruppe. Mappen er også et redskap for meg som veileder, for å følge med på gruppenes arbeid.

Før elevene starter med temaoppgaven, får hver gruppe utdelt skjema “Huskeliste for gruppa”. Målet med dette arbeidet, er å bli bedre kjent med deltakerne i de ulike gruppene. Elevene skal bli enige om hvilke krav som skal stilles i sin gruppe, de krysser av etter hvert som de avklarer spørsmålene med hverandre:

Kjenner vi hverandre? Presentasjon	
Gruppeleder på omgang. Hvem skal starte?	
Hvordan skape godt samarbeid i vår gruppe?	
Hva skal vi gjøre hvis noen sluntrer unna arbeidet sitt?	
Hvordan skal vi holde tidsfrister?	
Hvordan takle problemer som oppstår?	
Når bør vi kontakte lærer?	
Hva skal vi skrive i gruppeloggen?	
Hvordan fordeler vi arbeidsoppgavene?	
Hvordan viser vi ansvar?	
Hva skjer hvis vi ikke kommer i mål?	

Figur 9. “Huskeliste for gruppa” (ligger som vedlegg nr. 12)

7.2.7 Elevene lager “arbeidsplan for uken” med faglige - og sosiale mål

I denne fasen skal hver gruppe bli enige om en arbeidsplan for en uke av gangen. Det innebærer at elevene blir enige om hvilke informasjonskilder de skal bruke, og hvordan de skal fordele arbeidet. Elevene planlegger også når ulike deler av arbeidet skal være avsluttet, og når de skal møtes i gruppen for å informere hverandre om hvordan arbeidet forløper. Vi blir enige om at elevene sammen skal ha ansvar for beslutninger, å lage formulerte sosiale- og faglige læringsmål. Jeg gjør elevene bevisste på at målene i størst mulig grad må forenes med kompetansemålene i

læreplanen. Vi ser de er formulert bredt og generelt, slik at de vil kunne dekke mange ulike emner. Arbeidsplanen undertegnes av elevene i hver gruppe (vedlegg 13).

Flere av elevene er bevisste i sin planlegging, andre mindre: *Vi må lære å samarbeide bedre, vi må samtale og diskutere mer. Vi vil lære om fotografene i Bauhaus! Vi vil lære om ulike kreasjoner og smykker.* Under planene for arbeidet, er det mange forslag: Finne stoff på nettet, bruke bøker, tidsskrifter, filmer, museum og intervju noen. Elevene må trene på å presentere oppgaven på en klar og forståelig måte. For å klare det skal de skrive sentrale stikkord for å frigjøre seg fra manus, for å få kontakt med medelever og lærere. Elevene velger om de vil skrive for hånd eller PC. Alle skal legge vekt på gruppesamarbeidet, også under selve presentasjonen.

7.2.8 Vi lager veiledningskontrakt

I oppstarten forklarer jeg i plenum mine hensikter når det gjelder veiledningssamtale. Hva kan jeg tilby av kunnskaper og ferdigheter, og hva kan jeg tilby når det gjelder bruk av tid, sosial støtte og faglige kunnskaper? Jeg forklarer for elevene at kontrakten skal handle om hva det er som skjer under gruppeveiledning, og det handler om å bygge rammer og struktur for elevene. Kontrakten blir et dokument for gruppen, også når det gjelder plikter og regler innad i hver gruppe. Dette er ukjent for elevene i starten, men underveis sier en elev at det er nyttig for å ha en struktur; ... *at ikke alt bare flyter i gruppa!*

Etter behov skal gruppene få hjelp til å arbeide med egne utfordringer, og her mener jeg det er viktig at både veilederens og elevenes interesser klargjøres. Det skal danne referanserammen for det videre arbeidet i prosjektet. Jeg forklarer for elevene at kontraktarbeidet vil bli viktig for samarbeidet, og dette skal vi arbeide med så lenge det er behov for veiledning i gruppene.

Hva mente elevene om inngåelse av veiledningskontrakten?

Elevene forsto at en slik kontrakt (eller avtale) er viktig for samhandlingen, og det ble en refleksjon rundt dette. “Mia” påpeker også viktigheten med en kontrakt i forhold til gjensidig forpliktelse og ansvar om å møte forberedt og tidsnok til sin gruppe.

Hun sier:

Alle har ansvar for sin gruppe, det skal stå i kontrakten! Du må ha gyldig grunn for å være borte. Alle må gi beskjed hvis vi ikke kan komme. Jeg føler det er veldig ansvar overfor gruppa, altså.

Å få gjort alle oppgavene og være forberedt. Taushetsplikten må også overholdes. Det er viktig å bli enig om dette, for vi i gruppa har ansvar for fellesskapet. Du føler jo et visst ansvar!

Elevene var klare på at å skrive en kontrakt var viktig i sammenheng med gjensidig forpliktelse og ansvar for medelevene. Elevene opplever forpliktelse overfor de andre som viktig motivasjon for å gjennomføre gruppesamarbeidet med “Bauhausskolen”. Gjensidig forpliktelse og ansvar som å møte i gruppen til avtalt tid, vil skape tillitt. Man blir ventet og savnet hvis man ikke kommer. Å skrive veiledningskontrakt er viktig i starten av et samarbeid, og en avklaring av kontrakten gjør jeg med hver av gruppene.

En kontrakt er en muntlig/skriftlig avtale som vi sammen forhandler oss fram til (Stålsett, 2006). Kontraktskjema ligger som vedlegg nr.14.

7.2.9 Gjennomføring av temaoppgaven “Bauhausskolen”

Elevene skal inn i nye læreprosesser. De vil erfare samarbeidslæring som en ny arbeidsmetode, hvor de skal reflektere over egne samarbeidsferdigheter. Jeg har derfor valgt å observere gruppene nærmere, for bedre å kunne forstå de valgene som elevene gjør under arbeidet.

Oppgaveteksten ligger som vedlegg nr.15.

Gruppe 1 velger å jobbe med arkitektur, og i planleggingen avtaler elevene hvordan de ønsker å legge opp sin oppgave. To jenter velger arkitekten Le Corbusier, og de finner en bok på biblioteket, som omhandler hvordan arkitekten arbeidet med boligens innredning. Jentene er usikre på hvordan de skal komme i gang. De finner bilder av en del møbler, utført i forniklet stålror som de skanner og skriver ut, dette for å ha et utgangspunkt for arbeidet. Jeg oppmuntrer jentene og stiller et åpent spørsmål: *Hva var arkitektens tanke bak disse møblene, tror dere?*

To gutter i samme gruppe setter seg sammen på datarommet. De bestemmer seg for å skrive om den tyske arkitekten Walter Gropius, Bauhausskolens første direktør. Guttene sitter ved siden av hverandre ved hver sin PC og søker på Internett etter ulike hus som arkitekten har tegnet. De forteller at gruppen har fordelt arbeidet seg i mellom, og at det i praksis er at to og to arbeider i par. Guttene drøfter fagstoff med hverandre, og de velger å bruke de samme arbeidsmåtene for at samarbeidet skal fungere bedre. Jeg samtaler med dem etter startfasen, og de svarer på følgende spørsmål om hvordan de har organisert selve arbeidet sitt, og hvorfor gruppen er delt.

“Karl”: *Vi har jo satt oss ned to og to og funnet emner som er interessante å jobbe med. Vi skriver om arkitekt Gropius og har funnet alt vi trenger på nettet. De andre bruker bøker.*

“Erik”: *Så nå diskuterer vi tak på funkishus. Jeg mener det opprinnelig var flate tak på funkishus, men vi er ikke enige.”Karl” mener det var valmete tak. Vi må søke mer om det på nettet.*

Lærer: *Snakker dere hver dag om hva dere holder på med eller er det bare nå i begynnelsen?*

“Erik”: *Nei, vi sitter ved siden av hverandre med bare en PC imellom, så vi snakker - sitter litt sånn og snakker med hverandre om oppgaven og hva vi skal gjøre videre.*

Guttene beskriver hvordan de sitter sammen og søker etter stoff på Internett og bearbeider det samtidig. De sier de liker å sitte på datarommet ved hver sin PC, mens de jobber for å finne stoff. De samtaler og bearbeider den informasjonen de finner.

Observasjonene mine på datarommet viser at elevene i stor grad også benytter seg av bilder som de henter fra Internett. Det innebærer at jeg må skape en kritisk holdning også til bruk av bilder. Elevene viser ikke en slik kritisk holdning når de bruker bilder i sine arbeider. Det er interessant å høre mer om hvordan de bruker datamaskinen seg i mellom.

Lærer: *Dere har valgt å skrive på PC, er det noen grunn til det?*

“Erik”: *Vi har jo ikke lik skrift. Det blir finere på datan og så går det mye fortere.*

“Karl”: *Vi skriver til hverandre på datan. Når du skriver for hånd, så bruker man over halvparten av tiden til å lage overskrifter og sånt, ikke særlig gøy.*

Lærer: *Bruker dere mail?*

“Erik”: *Ja, det er mail og .. bilder og sånt og PowerPoint. Skal vi jobbe hjemme eller noe, er det bare å sende over til de i gruppa. Det er for å vise hverandre hva vi skriver og gjør med teksten og bildene vi finner.*

Guttene forteller hvordan de bruker mail for å ha tilgang til stoffet blant annet hjemmefra. Når elevene har funnet fagstoff, enten fra Internett eller biblioteket, brukes dette til å løse oppgaven de står overfor. Guttene mener at det som ikke er gøy, er å skrive for hånd. *Å skrive på PC “går mye fortere”.* Samarbeidet om oppgaven var et annet argument: *“Vi skriver til hverandre”.*

Jeg velger også å samtale med jentene som har valgt å jobbe på biblioteket. Diskusjonen mellom dem dreier seg mye om hvorvidt de skal skrive og levere sitt arbeid på “PC” eller “for hånd”.

Jentene velger å skrive for hånd.

“Elin” : *Guttene sier det er raskest å skrive på PC, men på PC`n må man skrive så mye.*

Når vi skriver for hånd, så forsøker vi å velge ut det beste. Så hvis du skriver en side på

PC, så blir det som om å skrive tre sider med håndskrift, og det synes vi er mye.

“Oda”: *Jeg synes det er litt koseligere for hånd.*

“Elin”: *Jeg synes også det, jeg synes vi får mer ut av det egentlig - å skrive for hånd.*

Når jeg velger å fokusere på jentenes tekstproduksjon, skyldes dette at elevene bruker mye tid til å arbeide med utformingen av teksten. Jeg vil her se på hvordan jentene argumenterer når de velger å skrive for hånd, i stedet for å bruke Word som de andre i gruppen. Slik jeg tolker det, kan *det er koseligere for hånd* forstås som at teksten får en mer personlig stil. Og når “Elin” sier at de *får mer ut av det, egentlig*, kan det forstås som et argument for deres læring, at de lærer bedre gjennom å skrive for hånd. De fire gruppemedlemmene diskuterer i liten grad det faglige innholdet med hverandre, og fungerer mest som to adskilte par - ikke som en gruppe. Guttene diskuterer seg fram til en forståelse før de starter på selve oppgaven, mens jentene skriver direkte fra boka uten å kommunisere med hverandre eller med de to andre.

Jeg kjenner jeg misliker situasjonen. Jeg syntes jentene bidrar for lite og spør hvordan de syntes gruppen fungerer. Den ene svarer: *Helt greit*. Det er da jeg uttrykker min frustrasjon:

Oppgaven blir ikke bra på denne måten. Jeg forventer at dere samtaler med hverandre om det dere skriver. “Elin” mener jeg er for streng og sier: *Man kan ikke bare tvinge folk til å snakke!*

Vi snakker sammen i et veiledningsmøte senere på dagen om det som skjedde, om hvordan vi har virket på hverandre.

“Oda”: *Det var bra vi fikk snakket om det!*

Jentene leverer et håndskrevet hefte med bilder, og i tillegg en veggavis. Guttene leverer en PowerPointpresentasjon. Elevene gir oppgaven en felles tittel: “Funklende funksjonalisme”. Fra elevenes gruppelogg: *Vi samarbeidet bra! Vi fordelte arbeidet på to deler og syntes det fungerte greit. Vi har et bra og dekkende innhold. Alle har bidratt med sine ting på hver vår måte!*

Gruppe 2 velger å jobbe med smykke- og produktdesign. Gruppen ønsker å undersøke hvordan

tanker fra Bauhausskolen har påvirket norske kunsthåndverkere og designere. De fordyper seg i designer Grete Prytz Kittelsen og hennes produksjon av emaljerte smykker i sølv og bruksting. De kaller sin oppgave for: “Smykker, hverdagsgjenstander og design - inspirert av Bauhaus”. Elevene forteller at de har fordelt oppgaven i ulike undertemaer slik at de får dekket emnet på best mulig måte. “Marte” skriver i egen vurderingslogg: *Vi har jobbet ganske individuelt med hver vår del, og lagd en presentasjon i PowerPoint som alle er fornøyd med. Å få være med å bestemme synes jeg gir mer motivasjon, enn at alt skal være bestemt på forhånd! Syntes samarbeidet fungerte. Det eneste som kanskje var litt dumt, var at (...) bare fikk ansvaret for PowerPointframføringen!* “Marte” opplever det negativt at “Stian” ikke har lært så mye av fagstoffet som de andre. Fra “Stian” sin logg: *Jeg har styrt framføringa! ... lært mye om Bauhaus!*

Gruppe 3 velger å jobbe med malerier- og plakatkunst. Elevene ønsker å lære om forskjellige kunstnere som blant annet Paul Klee, W. Kandinsky, Johannes Itten mfl. Jeg observerer at “Hege” og “Katrine” samtaler om Ittens fargesirkel. De forteller hverandre om fargekontrastene. Elevene henter sin informasjon både fra Internett og bøker. Den ene dikterer fagstoffet, mens den andre fører inn på PC, men de involverer ikke resten av gruppen. I vurderingsloggen skriver “Hege”: *De av oss som jobbet bra, planla arbeidet nøye. Fordelte oppgaver på begynnelsen, så jobbet vi med hver vår del på egenhånd. Men ettersom tiden gikk ble vi til slutt bare to stykker som samarbeidet, og vi satte våre deler sammen på slutten. Jeg synes lærer skulle følge opp gruppene bedre for å se hvem som jobber og ikke at noen må gjøre alt. Vi må få individuelle karakterer, for det er bare vi som har jobbet!*

“Petter” i samme gruppe forteller: *Samarbeidet var dårlig, kom på gruppe hvor det var to som bare turet fram uten å ha noe kontakt med oss andre. Jeg var lite aktiv som grunnet over, selv om oppgaven i og for seg var konkret og klar. Siste deltaker Waqar var lite aktiv med arbeid i gruppen, og han var mer opptatt av å gå rundt til de andre. Det skapte en del forstyrrelser, noe jeg forsøkte følge opp i veiledningsmøte.*

Gruppe 4 velger fotografi og plakatkunst som sitt emne, dette fordi et par av elevene er spesielt interessert i kunstfotografering og gamle plakater. De kaller sitt arbeid for “Fotografi og plakatkunst ved Bauhaus”, som handler om ulike eksperimentelle bilder og plakater. Elevene velger å bruke bøker for å finne informasjon og bilder. På biblioteket står det en PC som de

bruker når de setter sammen sin Powerpoint. Elevene sier de liker å jobbe med temaoppgaven fordi de opplever at de kan bestemme selv hva de vil skrive om og velge egne konkrete mål.

I gruppen er det “Karin” som tar på seg lederansvaret og organiserer gruppen, og hun kommer med forslag til både planlegging og gjennomføring, som er både konstruktiv og nøye gjennomtenkt. Hun skriver i loggen at det ikke har vært problem å få folk til å jobbe, siden gruppens emne er spennende og arbeidsmoralen høy: *Jeg har vært innstilt på å få til et bra prosjekt og jobbet målrettet for å få det til. Jeg var gruppeleder og vært aktiv for å få alle til å delta, og fordelte oppgaver for at alle skulle få noe å jobbe med. Vi har jobbet sammen i gruppa, selv om det var forskjellig hva vi gjorde. Noen ganger fant jeg noe fakta, andre ganger var det andre som fant stoff som flere kunne ha nytte av.*

“Karins” logg forteller også ulempen med å ha for stort ansvar som gruppeleder: *Jeg måtte ta initiativet siden de andre ikke visste helt hva de skulle gjøre. Jeg måtte lede dem til å arbeide, og det gjorde at jeg fikk mye arbeid. Jeg fant mest informasjon og fordelte det sånn at de kunne bearbeide stoffet på sin måte. Måtte hjelpe til ganske mye! Men det har vært morsomt å finne mye stoff å plukke i og gå mer i dybden enn ellers. Målet var at det skulle bli bra for alle!*

Eleven forteller videre at oppgaven ikke har økt trivselen hennes, siden det ble så stort ansvar.

“Vidar” i samme gruppe forteller: *Vi fikk et bra resultat, ryddig og informativ, alle jobbet!* Han sier han er fornøyd over et bra resultat, og sier videre at alle stort sett har vært positivt innstilt til hverandre. De delte oppgavene etter hva de var gode på, som å samle informasjon, lage utkast eller være med å lage presentasjonen. *Men det skapte misnøye i gruppa når bare en tok alle avgjørelsene.* “Fredrik” sier i samtale: *Jeg har jobbet ganske greit med oppgaven. Noen ganger kunne jeg sikkert ha jobbet mye bedre, ... men, har gjort så godt jeg kan!*

Gruppe 5 velger å jobbe med interiørdesign. Bauhausskolen fikk stor betydning gjennom sin *industrial design*, hvor alminnelige bruksting ble forenklet for serieproduksjon. Dette syntes elevene var et spennende emne som de ønsket å lære mer om. De skriver om stoler laget av stålrør eller kraftige konstruksjoner i tre, og om fargene svart og hvitt som forenklet møblenes karakter. Fra “Mia” sin logg: *Samarbeidet bra! Siden alle tok om hver vår designer, ble det ganske individuelt. Snakket først sammen for å forstå hva vi skulle gjøre, og valgte mål. Til slutt*

leste vi gjennom teksten for hverandres. Det var god trivsel i gruppa. Ingen krangel eller dårlig stemning underveis, - bare noe siden en gjorde en dårlig jobb! Fra “Noras” logg: Det er jo gøy å lære, men morsommere om det er noe man selv er interessert i. Men det er gøy da, når man har hatt ansvaret selv og klart å gjennomføre en oppgave og fornøyd med resultatet! En bidrar med det man mestrer, og ingenting var spesielt vanskelig eller uklart. Har vært interessant å lære om Bauhausskolen, og at det har blitt en egen stilart, visste ingenting om det fra før, det var lærerikt!

Fra “Leif” sin logg: *Jeg føler at gruppen samarbeidet bra, og at det gruppen gjorde ble et godt arbeid. Er man positiv, så blir de andre positive! Når man er i en gruppe har man press på seg, noe som gjør at du må samarbeide, og det er jo en ganske bra arbeidsmåte. Eleven opplever at det er positivt å lære sammen med andre, og at det hjelper motivasjonen både for seg selv og de andre. Trivselen har vært bra med dem jeg jobbet med. Trivselen ble ikke dårligere av den grunn at den ene personen ikke tok oppgaven seriøst. Jeg har lært mye nytt som jeg også er interessert i. Det er begrenset hva jeg synes er interessant, men dette prosjektet var morsomt å lære noe om. Men “Ole” virker passiv og lite deltakende: Jeg synes dessverre at akkurat denne oppgaven var veldig kjedelig og uinteressant. Opplevde fagstoffet som umulig å forstå, kunne like gjerne prøvd å lese runer. Jeg synes vi burde fått mer undervisning om det, så vi hadde lært noe.*

I et av punktene i vurderingsloggen, vil jeg vite om alle har mestret oppgaven. “Mia” skriver i sin logg: *Alle har vel ikke mestret i gruppa vår.* “Ole” opplever nederlag fordi oppgaven var vanskelig, og har fått negative erfaringer med hele undervisningsopplegget. Han ønsker å få undervisning av lærer, noe som kan indikere at gruppesamarbeidet ikke har fungert for alle.

Vurdering av arbeidet med “Bauhausskolen”

Fra min side så opplevde jeg større innsats i fagene fra flere av elevene enn tidligere. Det viser seg under elevenes framføringer at alle bidro med noe. Jeg snakker med “Ole” senere på dagen. Han mener at årsaken til dårlig arbeid skyldes miljøet i gruppen. Han følte seg utenfor og mente de andre hadde lave forventninger til han, og derfor engasjerte de seg lite for å hjelpe han. Det førte til at eleven selv fikk liten tro på og forventning til sin egen læring. Jeg har gjort en del refleksjoner, og observert at det er stor forskjell når det gjelder aktivitet i gruppene. Tanken min med veiledning var at elevene etterhvert skal hjelpe hverandre til læring, være hverandres ressurser. At noen oppdager noe som andre ikke ser. Små grupper vil kunne få fram ressurser.

Elevene vurderer både egne og hverandres prestasjoner. *Veldig bra framføring. Mye bra, lærte mye. Litt mye lesing. Se opp når dere snakker.* Jeg spør også hva de synes om sin egen framføring. *Vi synes det ble veldig bra, vi. Men skulle kanskje øvd mer på framføringa.*

Elevene har ulik grad for selvinnsikt, det viser seg når de skriver hva som er bra eller mindre bra med arbeidet, eller når de sier hva de trenger hjelp til. De fleste skriver at de synes besvarelsen var bra eller dårlige, uten å begrunne det noe nærmere.

Jeg stiller elevene spørsmålene:

Hvordan skal vi finne ut om alle i gruppen har lært noe om emnet dere valgte? Har dere nådd målene for oppgaven? Elevene skal vurdere både egen- og gruppens måloppnåelse.

Vurdering for elevens måloppnåelse ligger som vedlegg nr. 16, og vurdering for gruppens måloppnåelse ligger som vedlegg nr. 17. Vurderingsskjema med karakter (summativ vurdering) ligger som vedlegg nr. 18.

7.2.10 Oppsummering, vurdering og konsekvenser for arbeidet videre

Denne bolken startet med et klassemøte, hvor vi hadde vurdering av prosjektets innledende periode, og på bakgrunn av denne vurdering la vi nye planer. Hvordan har elevene opplevd de nye tiltakene. Jeg introduserte temaoppgaven “Bauhauskolen” for elevene. Og gjennom en felles gjennomgang av oppgaveteksten, dokumentarfilm og utstilling, ble elevene satt inn i tematikken. Flere av elevene sier i logg, at det var avgjørende for forståelsen av oppgaven og hvilke emner de ønsket å jobbe med.

Jeg har arbeidet bevisst for å øke elevenes innflytelse og medbestemmelse. Når det gjelder emnevalg, er alle enige om at det var fint at de fikk velge selv. En elev sier: *Vi blir mer konsentrerte om stoffet når vi får velge selv.* En annen: *Når vi har valgt emne selv, kan man bare ikke lure seg unna arbeidet. Alle må delta!*

Elevene har vært med å velge ønskede emner, og på den måten har jeg fulgt elevenes rett til aktiv deltakelse. Når elevene går i seg selv og virkelig tenker over hva de ønsker å jobbe med, vil det virke inn på deres selvoppfatning. Da opplever de seg respektert og hørt (Schein, 1980).

Elevene ble kjent med samarbeidslæringsmetoden

Samarbeidslæringsmetoden og prinsippene for samarbeid ble presentert for elevene, gjennom en PowerPointpresentasjon. De har reflektert over ord og uttrykk gjennom ”den pedagogiske sola”, som er viktig å kjenne til når de skal samarbeide og trene på demokratisk deltakelse. Jeg opplever at elevene forstår godt betydningen av; både *ansvarsfølelse, holdninger, deltakelse, samarbeid ...*

For det første fikk jeg innsikt i den enkelte elevs forståelse av ord og begreper, og videre fikk elevene argumentert og klargjort hva de mener uten å være redde for at svar blir oppfattet som gale. Det var gode diskusjoner, og jeg tror at de fleste av elevene har fått forståelse av hva demokratisk deltakelse er. De tomme ”strålene” som ble tegnet på tavlen, syntes å lage en slags uro som bidro til at elevene kom på flere ideer enn de ville gjort uten. Grendstad (2004) sier dette forholdet kan sies å være i tråd med gestaltpsykologiens lov om den uferdige gestalt som skaper en uro i kroppen til gestalten er sluttet.

Læreplanmål og mappe

Videre har vi gått gjennom læreplanmålene. Elevene hadde liten trening i å arbeide med dette, noe som jeg ser ut fra elevenes utsagn. Årsaken mener jeg er at de er vant med den tradisjonelle undervisningskulturen som i hovedsak er styrt av lærebøker, hvor lærer bestemmer hva som skal læres og hvordan. Med tanke på elevenes læringsutbytte, er det et viktig mål at elevene skal lære å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid. Johnson et al., (2006) sier det er viktig at elever blir kjent med målene for læringen og kriteriene for måloppnåelse. Flere av elevene selv synes fagplanen var vanskelig å forstå. Likevel har jeg inntrykk av at de har forstått hva de skal lære etter at de har hatt gruppeveiledning og snakket sammen i gruppene.

Bruk av mappe ble etablert, og elevene har forsøkt å finne egne faglige og sosiale mål for skoleåret, og konkrete delmål for den første temaoppgaven. Arbeidet med mappe kan gi dem økt grad av elevmedvirkning, og større grad av ansvar for egen læring. Dysthe og Engelsen (2003) sier bruk av mappe kan bidra til at elevene blir mer bevisste sin egen læreprosess, slik at de selv kan oppøve evnen til å planlegge eget arbeid, både individuelt og i gruppesamarbeid.

Veiledningskontrakt

Jeg har avklart mitt formål og min rolle som veileder for elevene. Stålsett (2006) hevder det kan

bidra til å bygge en positiv relasjon og utvikle tillit når man er trygg på egen rolle. Å lage kontrakt vil derfor si å avklare våre forventninger til hverandre, blant annet dette at jeg som veileder er en person som ønsker å støtte og konfrontere i samråd med hver av gruppene.

Gruppearbeidet med “Bauhausskolen” (et utdrag)

To av guttene i gruppe 1 beskrev hvordan de har sittet sammen og søkt etter lærestoff, for så å bearbeide det samtidig. De fortalte i samtale at de ofte satt sammen på datarommet ved hver sin datamaskin, for å finne stoff å jobbe med. Begge guttene skrev eller bearbeidet det de hadde gjort. De argumenterte med hverandre og forhandlet om innholdet som skulle skrives. Under hver arbeidsøkt diskuterte de seg fram til en felles forståelse av lærestoffet.

Elever som gir rom for at andre elever også får komme med sine argumenter og synspunkter, vil få positivt syn på medelever, fordi de er “i samme båt” (Johnson et al., 2006). Slik jeg har erfart, har det utviklet seg positive holdninger mellom disse guttene. Men enkelte ganger kunne de også være uenige. Dette ser jeg i lys av Bakthin (1979) som sier at uenighet og diskusjoner med medelev eller lærer, kan gjøre at tankene aktiviseres og skaper grunnlag for felles forståelse.

Det var også interessant å høre mer om hvordan guttene brukte datamaskinen seg i mellom. Slik de beskriver, kan datamaskinen være med å lette samarbeidet i en gruppe som skal levere en felles rapport og presentasjon. Mediering gjennom dialogen foran datamaskinen hjelper elevene til å kontrollere egne handlinger og blir derfor viktig hjelpemiddel for selvstendig tenkning og selvregulert læring (Vygotsky, 1981). Guttene beskrev her hvordan flere elever samtidig kan forholde seg til det samme faktastoffet. Det kan også forstås slik at hvis elever skal kunne forholde seg til det stoffet som andre har samlet eller skrevet, må eleven få teksten på egen dataskjerm, få stoffet skrevet for hånd eller som utskrift fra datamaskinen.

Jeg forstår i ettertid at oppgaven med “Bauhausskolen” kunne ha bidratt til flere diskusjoner og uenigheter mellom elevene i denne gruppen. Fordi guttene og jentene valgte å sitte i forskjellige rom, ble det ingen reell dialog mellom dem. Diskusjon og uenigheter mellom elevene, ville i større grad oppstått hvis de fysisk hadde sittet ansikt-til-ansikt, slik at de kunne snakket med hverandre. Når en sitter fysisk nær noen hvor en har øyekontakt blir det vanskelig ikke å respondere på en diskusjon som pågår eller svare på spørsmål som blir stilt (Johnson et al., 2006).

Jentene som satt sammen på biblioteket viste dårlige interpersonlige ferdigheter, og mye av informasjonen ble skrevet direkte fra en bok. Jeg ble irritert over dette, og vi hadde derfor et veiledningsmøte. Dette ga anledning til en metasamtale om gjensidigheten i relasjonen (Stålsett, 2006). Metasamtalen ble mitt redskap for å løfte samtalen, refleksjonen, tankene og følelsene utover det nære for å få en distanse til opplevelsen. Som lærer er jeg i relasjon til elevene hele tiden, og læring som dette gjennom veiledning i gruppe gir meg noen tanker om ulike handlingsalternativer (Boge et al., 2006). Jeg hadde blandede følelser under veiledningssamtalen, som handler mye om bevisstgjøring omkring egne følelser. Jeg stilte meg selv spørsmålet om jeg hadde vist den tålmodigheten jeg burde ha vist i veiledningssituasjonen med jentene.

Deltakelsen i gruppene har vært varierende. Når viljen eller ønske om felles forståelse er til stede blir det samspill, og er det fraværende utvikler det seg motspill. Enkelte av elevene har ikke opplevd “å være i samme båt” (Johnson et al., 2006).

En av elevene som strever: *Jeg har jobbet ganske greit med oppgaven, gjort så godt jeg kan.* Spesielt elever med utviklingshemning kan ha vansker med å ta et metaperspektiv, der det forventes at de skal reflektere over egen læring (Ogden, 2007). Eleven her beskriver for øvrig en trygg tilhørighet til sin gruppe, der eleven får positiv oppmerksomhet fra medelever, i tillegg til at eleven opplever å bli sett med sine spesielle behov. Særlig “Karin” la til rette for at eleven skulle bidra mest mulig i gruppearbeidet, og sammen har de utviklet ny kunnskap gjennom samtale (Vygotsky, 1981).

I en annen gruppe ønsker “Ole” undervisning av lærer for å utføre oppgaven. Han opplevde å mislykkes med den første temaoppgaven. Jeg tenker, hvis jeg som lærer eller en mer kompetent elev i gruppen hadde hjulpet gruppen å skrive ned et felles mål som alle hadde forstått, tror jeg også “Ole” hadde mestret oppgaven. Når elever oppdager at lærer opptrer noe mer tilbaketrukket enn i vanlig undervisning, blir de urolige og tror at de ikke lærer nok, eller at de ikke lærer det riktige. Eleven etterlyste “fasitsvaret”.

Johnson et al., (2006) sier at hvis ett gruppemedlem mislykkes, betyr det at gruppen ikke har lykkes med arbeidet. Når en elev har hatt negative opplevelser i gruppen er det viktig å ta fatt på disse for å bearbeide opplevelsen (Stålsett, 2006). Ved å snakke om erfaringene og følelsene i

gruppeveiledning, vil de kunne gjøres bevisste. Elever kan utvikle personlig kunnskap i forhold til erfaringene de har gjort (Grendstad, 2004). Jeg opplever at “Oles” negative erfaringer førte til læring for hele gruppen. Etter en veiledningssamtale med aktiv lytting viste jeg interesse og åpnet for en dialog med elevene. Jeg valgte utgangspunkt i selve hendelsen og brukte åpne spørsmål som gjorde at elevene i gruppen åpnet seg, og vi hadde en god samtale.

Selv om kommunikasjonen ikke har fungert optimalt i alle gruppene, observerte jeg at flere av elevene diskuterte seg fram til en viss forståelse før de løste oppgaven. Men jeg savnet faglige samtaler og diskusjoner i flere av gruppene. Jeg har erfart i arbeidet med oppgaven om “Bauhausskolen”, at samarbeidslæring dreier seg om mye mer enn fysisk plassering. Jeg må stadig kartlegge og analysere elevenes arbeid, med sikte på å forbedre deres samarbeidsferdigheter. Jeg har stilt meg spørsmål om hva jeg kan forbedre videre i arbeidet med prosjektet.

7.2.11 Egne erfaringer fra *bolk 2*

Mine erfaringer med temaoppgaven “Bauhausskolen”, er at jeg skulle ha vært mer i dialog med elevene som strever. Jeg skulle vært tydeligere på hva jeg forventet av oppgaven og hva som skulle vurderes. Veiledningen har ikke vært god nok for alle. Jeg har erfart at jeg må støtte elevene til å strukturere egne arbeidsprosesser tydeligere. Jeg må også få fram det positive i arbeidet og samtidig påpeke det som eleven, sammen i gruppen må jobbe mer med for å beherske oppgaven bedre. Det handler om en balansegang der jeg ivaretar elevenes glede over å skrive om sine emner og samtidig hjelpe dem til økt forståelse for stoffet, og utvikle egne skriveferdigheter.

Jeg må også komme mer i dialog med de teoretisk sterke elevene. Det må stilles større krav og forventninger til dem, for enkelte av besvarelsene kunne vært utført bedre. Det kan være at de ikke har gitt hverandre den hjelpen og oppmuntringen som er nødvendig for at hele gruppen og den enkelte skal lykkes. Jeg opplever det relevant å reflektere over egen veilederrolle ut fra forståelsen av læring som deltakelse og sosial interaksjon. En av elevene ønsket støtte og hjelp fra lærer for å forstå oppgaven bedre. Elever som generelt strever med det faglige arbeidet, erfarer jeg kan ha problemer med å håndtere kravet til selvstendighet i forhold til å velge læringsstoff og komme i gang med selve arbeidet. Det jeg konkluderer dette med, er at jeg må lære elevene å bruke ulike læringsstrategier. De må trenes i å se sammenheng mellom ulike arbeidsmåter og sine egne resultater.

Elever har ulike individuelle forutsetninger, og for noen elever må selvstendighet og ansvarlighet læres. I praksis innebærer det at jeg i enda større grad må være bevisst på å ha en læringsstøttende funksjon for elever som har spesielle behov. Dysthe (2008) knytter en slik veilederrolle til begrepet sosial mediering; læreren som deltar i elevens læringsprosess. Min erfaring er at enkelte elever har behov for systematisk støtte fra lærer eller medelev, for å arbeide selvstendig og gjøre seg nytte for mulighetene for valg. I dette tilfelle, er det viktig for elevene som strever å være i gruppe hvor de kan få hjelp og støtte av mer kompetente elever (Vygotsky, 1981).

7.2.12 Klassemiljøet; med fokus på elevenes sosiale kompetanse

Etter min erfaring har elevene hatt store utfordringer når de har arbeidet i gruppene. Det har vært å praktisere bedre samspill med å utvikle samarbeidskulturen innenfra. Til tider har jeg opplevd at det har vært vanskelig for elevene å forandre kulturen i klassen; å endre på de verdier, normer, holdninger og atferdsmønstre som preger en tradisjonell skole. Likevel opplever jeg at mye er endret i positiv retning, men at også mye i klassemiljøet kan arbeides med videre. Flere gir uttrykk for å trives bedre, men fortsatt er det enkelte som ikke opplever aksept fra medelever. Vi må derfor fortsatt legge inn sosiale øvelser i undervisningen.

7.2.13 Vurderingssamtale

Elevene fyller ut eget skjema for måloppnåelse, og jeg har en kort vurderingssamtale med hver elev etter sine framføringer. En slik samtale legger dermed til rette for at elevene kan reflektere over gjennomførte handlinger. De kan også tenke over andre mulige veier (strategier) de kan bruke. Jeg har lest både de individuelle- og gruppeloggene og bruker situasjoner som elevene beskriver i samtalen. I store trekk mener elevene det har vært interessant å samarbeide om "Bauhauskolen", men likevel ga enkelte uttrykk for at de heller ville skrive alene enn sammen med andre. Jeg forsøker å få elevene til å tenke over grunner for hvorfor samarbeidet har godt bra eller mindre bra i gruppen. Hadde elevene hatt felles mål, eller var det mangel på felles mål og problemstilling som gjorde at noen dro i ulike retninger? Flere av elevene var ubevisste på hvordan de samarbeider, slik at læring skjer. Utsagnene var som dette: *Jo, samarbeidet i gruppa har vært bra eller samarbeidet gikk dårlig osv.*

Hver gruppe fyller ut vurderingsskjema for måloppnåelse. Vi bruker noe tid på prosessvurderingen, og starter med det elevene har lyktes med, videre til det som kunne vært gjort bedre og til slutt hva gruppen skal tenke på til neste gang. Nettopp det som gikk dårlig under oppgaven med “Bauhausskolen” bør kanskje gjentas, men planlegges og gjennomføres annerledes. Og, det som gikk bra kan gjennomføres på andre måter, slik at utfordringene blir utvidet i neste oppgave. Elevene får mye lærdom av det. Vurdering av måloppnåelse ligger som vedlegg nr.16 og 17.

I vurderingssamtalen ønsker jeg å vite i hvilken grad eleven har oppnådd sine personlige mål. Det viser det seg at flere av elevene ikke har blitt enige om felles mål for hvordan de skulle utføre oppgaven med “Bauhausskolen”. De har ikke diskutert en problemstilling som alle var enige om. Derfor ble det vanskelig å utføre oppgaven i fellesskap, fordi de ikke var sammen om problemformuleringen, og dermed tok enkelte kontrollen. Motivasjon for læringen manglet, og det ble vanskelig å gjennomføre oppgaven.

Elevenes fortellinger om arbeidet med “Bauhausskolen” og valgene de har gjort underveis samt hva de har savnet, gir meg grunnlag for å tilpasse opplæringen bedre. Hver elev får snakke om hva de har opplevd som positivt i sin gruppe. Hva har eleven vært god på? Jeg ønsker å stimulere eleven til å oppnå et faglig høyere refleksjonsnivå og bevisstgjøre egne måter å lære på. Det forsøker jeg å stimulere gjennom spørsmål som:

- Hva har du lært til nå om Bauhaus, og hva gjenstår?
- Hva hjelper deg eller hindrer deg i å lære bedre?
- Hvordan kan du bidra til andres læring?

Jeg erfarer at denne type samtale gir mulighet til å drøfte elevenes læring, og at det kan være et utgangspunkt for vurdering, refleksjon og tilpasset opplæring. Eleven skriver en oppsummering fra vurderingssamtalen og nye mål for neste bolk. Dette notatet legges i elevens mappe.

Felles mål for neste temaoppgave blir bevisstgjøring av læringsstrategier og forhandling om felles mål for oppgaven. Elevene må også finne problemstillinger som gir oppgaven retning.

Til målprøven etter at oppgaven med “Bauhausskolen” ble avsluttet, fikk elevene mulighet til å lage egne spørsmål eller hente spørsmål fra de andre gruppene. Kilder var tilgjengelig. De aller fleste elevene gir uttrykk for god forståelse over tema “Bauhausskolen” og funksjonalismen.

- I tiden før juleferien arbeider elevene både individuelt og sammen i par med mindre oppgaver. Det bidrar til variasjon i arbeidsmåter. Vi avtaler å ha et klassemøte på nyåret for å se nærmere på tiltak vi kan gjennomføre for å videreutvikle klasse- og læringsmiljøet til ønsket situasjon.

7.3.0 Hvordan forløp gjennomføringen av “Samisk kunst i Norge” i *bol*k 3 og hvilken betydning fikk den for videre arbeid? uke 5-10

Bolk 3 Bevisstgjøring av samarbeidskompetanse med deling av erfaring, respons og refleksjon

1. Klassemøte; vurdering og nye planer
2. Bevisstgjøring av læringsstrategier
3. Vi ser filmen “Kautokeino-opprøret”
4. Forhandling om felles mål og problemstillinger
5. Gjennomføring av “Samisk kunst i Norge” - fordeling av ulike roller
6. Vurderingssamtale over faglig- og sosial utvikling (metakognitive prosesser)

7.3.1 Klassemøte; vurdering og nye planer

Det har gått en stund siden elevene gjennomførte temaoppgaven med Bauhaus, likevel kaster vi et blikk tilbake. Elevene skal skrive ned noen tanker med utgangspunkt i disse spørsmålene:

- Hva opplevde dere som nyttig med oppgaven om “Bauhausskolen” ?
- Hvordan opplevde dere samarbeidet?

Elevene skriver i refleksjonslogg om egne erfaringer. De deler logger og samtaler i par, før vi har en refleksjonssamtale i plenum. Jeg skriver punkter på tavlen om hvordan de opplevde samarbeidet eller mangel på samarbeid, og om hvilke personlige erfaringer de har gjort seg. De fleste ønsker å jobbe videre i samarbeidsgrupper, mens et par elever ønsker vanlig undervisning.

Videre blir det viktig at jeg sammen med elevene hjelper dem til å sette opp sosiale og faglig mål for oppgaven, som kan inkludere hele gruppen. Hovedhensikten her er å få elevene til å innse at de er knyttet sammen slik at ingen lykkes uten at alle i gruppen lykkes i å nå sine mål. Det forutsetter at alle gjør sin del av arbeidet. Det var få refleksjoner når det gjaldt prosessvurdering under den første temaoppgaven, over egen og gruppens måte å jobbe på. Selv om elevene fikk vurdere eget produkt, gjenstår det øvelse i å reflektere over selve samarbeidsprosessen. I vurderingssamtalen kom det fram at et par elever ønsker at lærer involverer seg mer i

gruppeprosessen. Ut ifra det konkluderer jeg med, at elevene må gjøres bevisste på begreper som læringsutbytte, læringsstrategi og refleksjon over eget arbeid.

Hvilke endringer skal vi gjøre?

Ansvarliggjøring og refleksjon spiller en sentral rolle i elevenes arbeid, og jeg snakker med elevene om at alle er ansvarlige for gruppens arbeid. Jeg spør elevene hvilke faktorer som har fungert i bolk 2, og hva som må utvikles.

Momenter blir samlet inn skriftlig under to overskrifter:

1. Hva skal bevares?
 2. Hva skal utvikles?
- Samarbeid om selve planleggingen før oppstart skal bevares og utvikles, og elevene skal som tidligere skrive arbeidsplan og veiledningskontrakt. De skal også bli enige om felles læringsmål for gruppen og felles problemstillinger som skal gi retning for arbeidet.
 - Bevisstgjøring av samarbeidsferdigheter er handlinger som skal videreutvikles fra bolk 2.
 - Vurderingen av temaoppgaven “Bauhauskolen” viser at flere av gruppene hadde problemer med å finne strategier for hvordan man samarbeider for å lære. Derfor tiløyer vi et nytt tiltak i bolk 3, som blir “Bevisstgjøring av læringsstrategier”.

7.3.2 Bevisstgjøring av læringsstrategier

Jeg setter i gang temaoppgaven med “Samisk kunst i Norge” i bolk 3 og forsøker å legge forholdene til rette for en helhetlig utvikling. Dette innebærer blant annet at elevene får utviklet sin faglige, metodiske og sosiale kompetanse. Jeg har erfart fra forrige temaoppgave, at det er ulike forutsetninger som må være til stede dersom samarbeidslæring skal være et tjenlig verktøy. Kriteriene for temaoppgaven skriver vi som stikkord på et ark og henger opp i klasserommet.

Jeg forklarer elevene at læringsstrategier er viktig å bruke, for på den måten å utvikle kompetanse i å tenke over hvordan de selv kan regulere sin egen læring. Hver gruppe får låne et hefte om læringsstrategier, av Santa og Engen (1996), og elevene skal velge ut enkelte strategier som de tror kan være nyttige for sin læring. “Karl” stiller spørsmålet: *Hva er læringsstrategier?* Et godt spørsmål tenker jeg, det kom som bestilt. Vi samtaler om læringsstrategier, og resultatet fra arbeidet oppsummerer vi i plenum. Elevene sier de ønsker å bli mer bevisste og motiverte for

læring, bruke egne erfaringer og forkunnskaper, og ikke minst bli flinkere til å snakke med hverandre og stille faglige spørsmål. Flere mener det også er viktig å tenke framover, og oppklare uklarheter med hverandre i gruppene underveis.

“Hege” sier hun ønsker å forbedre karakterene sine: *Jeg vil huske det jeg leser*. Vi samtaler om ulike læringsstrategier, som blant annet å snakke om det vi leser, stille spørsmål, skrive tankekart og nøkkelord, ta notater og skrive sammendrag. Gjennom denne prosessen involveres elevene i det pedagogiske arbeidet, og flere begynner å få et eierforhold til den nye oppgaven. Jeg skriver opp på tavlen de forskjellige praktiske innsatsområdene vi skal ha i fokus gjennom denne bolken. En elev fra hver gruppe skriver punktene opp på et ark. Disse legges videre i gruppens mapper.

Nye innsatsområder for elevene i bolk 3, er:

1. Vi skal lære å samarbeide
2. Vi skal bli mer bevisste og motivert for læring
3. Vi skal bruke egne erfaringer og forkunnskaper
4. Vi skal snakke sammen og stille faglige spørsmål

1. Bevisstgjøring av samarbeidskompetanse

Det kan være lærerikt for elevene å observere medelever som samarbeider. Elevene må også øve på å vurdere egen innsats. De må også trene på å beskrive prosessen; helt konkret skal de kunne beskrive hva som har bidratt til at samarbeidet fungerer eller ikke fungerer. De må analysere hvordan de har arbeidet sammen (Johnson et al., 2006). Elevene må få oppleve hvilke ferdigheter og kunnskaper som utvikles i en gruppeprosess. Som lærer /veileder skal jeg i større grad enn tidligere gi tilbakemeldinger og bevisstgjøre elevene i forhold til dette.

2. Å bli bevisste og motivert for læring

Under dette punktet skal elevene ha fokus på konkrete tiltak gjennom temaoppgaven for å styrke sin bevissthet om egne læringsprosesser. Hver gruppe skal innlede hver arbeidsøkt med tydelige felles mål og gjennomføre felles samtaler om valgte arbeidsmåter. Som vi har gjort tidligere skal vi ha veiledningssamtaler underveis i gruppene, og elevene skal avslutte hver økt med å skrive egne og gruppens refleksjonslogger.

Jeg forklarer elevene at det er sammenheng mellom arbeidsmåter og deres egne resultater, slik at den enkelte elev hver gang får bekreftet hvordan han eller hun påvirker egne resultater.

Erfaringen min er at flere av våre elever har manglende selvtillit. Jeg tror bevisstgjøring om læringsstrategier, og hvordan man lærer kan bidra til å styrke deres selvbylde.

3. Å bruke egne erfaringer og forkunnskaper

For å lære må man forstå ting, og dette punktet handler om hvordan elevene skal bruke sine egne erfaringer og kunnskaper de har fra før om tema. Vi samtaler om det å bruke egne forkunnskaper. Jeg forklarer at det er viktig for å forstå den informasjonen som følger med en tekst man skal lese. Det er særlig aktuelt for elevene i klassen med en annen kulturell bakgrunn.

4. Å samtale, stille spørsmål og tenke framover

Vi samtaler om det å samarbeide. For å lære noe fra en tekst, er det viktig å møte dette aktivt gjennom å spørre hverandre om ting og tenke framover, gjerne også ha noen ideer om det som kommer videre. Dette er viktige forståelsesstrategier på alle nivåer for læring. Jeg forklarer, at da har elevene muligheter for å være fokuserte, tenke gjennom egen forståelse, reagere hvis noe er uventet eller noe de ikke forstår.

En av elevene sier: *Det er bra å få oppklart ting, og det er lettere å spørre de i gruppa [...]ikke sånn ut i hele klassen.* Det handler om at elevene stopper opp mens de leser, snakker med medelever de er trygge på eller sier ifra til meg når noe er uklart. Det handler om å kartlegge hvordan elevene forholder seg til informasjonen de finner på nettet og i bøker. Det er også viktig at de vet hvordan de forhandler seg i mellom og løser problemer som kan oppstå i gruppen.

7.3.3 Klassen ser filmen om Kautokeino-opprøret

På nyåret er det premiere på filmen om Kautokeino-opprøret. Som et ledd i motivasjonsarbeidet til "Samisk kunst i Norge", drar vi på kino og ser filmen. Regissør Nils Gaup er selv fra Kautokeino, og filmen handler om en av de mest dramatiske hendelser i nordnorsk historie, da samiske opprørere, 8.november 1852, gikk til angrep på representanter fra det norske samfunnet. Handelsmannen og lensmannen i Kautokeino ble drept.

Filmen engasjerer elevene, og flere gir uttrykk for harme over hvordan samene ble behandlet. En av elevene: *Det er vanskelig å forstå at dette har skjedd i Norge.* Tilbake på skolen får elevene mulighet til å bearbeide inntrykkene fra filmen. To og to elever skal skrive ned noen refleksjoner. Det skal kun være en dataskrevet side, og vi bruker refleksjonstimen torsdag i midttimen til dette arbeidet. På den måten får elevene snakke sammen om historien, bearbeide følelser og skrive en tekst sammen. Når elevene skriver, lytter jeg til samtalen. En elev ser jeg er passiv i starten, men observerer at medeleven tar initiativ og drar eleven med seg. Hele timen skriver de ivrig. Ved en datamaskin sitter “Elin” og “Oda”. De veksler med å komme med refleksjoner, og skriver notater på et ark. Etter en kort diskusjon går jentene i gang med skrivingen, denne gangen på datamaskin.

“Elin”: *Det var et skikkelig opprør, altså... som endte med to halshugginger og straffarbeid.*

“Oda”: *Det er helt grusomt å tenke på ... at det har skjedd.*

“Elin”: *Tenk deg, barna fikk ikke lov å snakke samisk på skolen. Hvis de gjorde det, ble de straffet. Det var et urettferdig og undertrykkende system.*

“Oda”: *Ingen respekt eller empati for samene som urbefolkning, de ble truet av lensmannen med bøtelegging og tvangsslakting av reinsdyrflokkene.*

“Elin”: *Ja, det er mye galt der ute [...] tenk for eksempel på indianerne da og hva som skjer i Kina ... hver eneste dag.*

“Oda”: *Og verdenssamfunnet står bare og ser på.*

Jentene samtaler om hendelser fra filmen, samtidig trekker de paralleller til andre undertrykte urbefolkninger. Når jeg observerer og lytter til elevene som samtaler og skriver, gjør jeg meg noen tanker. Jeg observerer at samtalen om teksten engasjerer elevene til refleksjoner, og de er aktivt deltakende. Blant annet diskuterer elevene innholdet i filmen, betydningen av ulike hendelser, som blant annet spørsmål om diskriminering av etniske minoriteter med mer. Jeg ser her hvordan elevene kan utvikle kunnskap sammen på ulike kompetansefelt. Det er også interessant å høre hvordan de karakteriserer miljøet og personene i filmen på ulike måter. Ved å lytte til elevene får jeg en del informasjon om reaksjoner, holdninger og interesser.

Jeg erfarer elevenes skriving som overraskende positivt. Jeg tenker at samskriving er noe vi kan utvikle videre til også å gjelde gruppearbeidet med “Samisk kunst i Norge”. Nå som elevene har

blitt kjent med ulike læringsstrategier i forkant av oppgaven, mener jeg de kan utvikle strategiene ved å prøve dem ut. Jeg samtaler med elevene om hvordan dette skal struktureres.

Elevenes opplevelse av å se Kautokeino-opprøret

Hele klassen synes filmen var lærerik og engasjerende. Etter å ha sett filmen var det mange som ble oppmerksomme på overgrepene mot samene. Enkelte av elevene begynte å diskutere med hverandre om urfolks rettigheter og lignende. Andre kom inn på Alta-aksjonen i Stilla i 1979.

Et utdrag av elevers utsagn:

- *Det var spennende å se Kautokeino-opprøret for å komme inn i stoffet.*
- *Det fine med filmen har vært at vi har lært om en urbefolkning.*
- *Jeg synes Kautokeino-opprøret har skapt interesse for tema vi skal jobbe med.*
- *Filmen var lærerik, men jeg forstår ikke hva den har med prosjektet å gjøre.*

De fleste av elevene synes det var interessant å se filmen for å komme inn i stoffet og skape interesse for den samiske kulturen. En av elevene ser imidlertid ikke noen sammenheng mellom filmen og temaoppgaven.

7.3.4 Planlegging av temaoppgaven “Samisk kunst i Norge”

Samarbeidet mellom elevene starter når gruppene er etablert. Det første elevene gjør, er å legge en plan for hvilket stoff de vil bruke og hvor dette skal innhentes. Elevene skal lære om de to samiske kunstnerne grafiker John Andreas Savio og fotograf Kåre Kivijärvi og om deres kunst. Nå i starten av den nye oppgaven blir elevene gjort oppmerksom på hvilke forventninger og krav jeg stiller til presentasjonene. Hver gruppe skal svare på en felles problemstilling, og svaret skal ha et faglig innhold. De skal bruke IKT og ulike hjelpemidler i løpet av framføringen, og elevene skal ikke lese direkte fra manus, men ha kontakt med medelever og lærere. Samarbeidet skal også gjelde under selve framføringen. Vi samtaler om at diskusjoner, oppklaringer, stille spørsmål underveis og felles vurderinger i gruppene, blir viktig for læringsprosessen.

Elevene skal lage en spørsmålstilling som skal omhandle hver av de to kunstnerne. Det skal være utgangspunkt for videre arbeid. I følge Korizinsky (1997) skal spørsmålene være interessante og presise, og de skal gi retning for arbeidet. Elevene diskuterer lenge for å bli enige om

problemstillingene. En av gruppene har flere forslag og synes det er vanskelig å velge. Elevene ønsker veiledning når de diskuterer i denne fasen. De diskuterer problemstillingene i forhold til om de vil være gode utgangspunkt for det videre arbeidet.

Hver gruppe skriver sine problemstillinger på tavlen med spørsmålstegn bak. Hver gruppe skal svare på problemstillingene, og svarene skal ha et faglig innhold som viser faglig forståelse.

Gruppeinndeling og fordeling av roller

Tre av gruppene har lik sammensetning av elever som tidligere, mens i et par av gruppene har to elever byttet plass. Inndelingen er gjort demokratisk, i og med elevene selv har blitt enige seg i mellom. Da jeg planla temaoppgaven, tenkte jeg også over hvilke handlinger som vil være nyttige for at elevene skal lære mest mulig. Ansvar for å utføre disse handlingene fordeler jeg på elevene som roller. Hver gruppe får roller som leder, sekretær, observatør og kontrollør. Observatøren skal bruke et observasjonsskjema, som skal registrere hvor ofte medelevene gjør de aktuelle handlingene som gruppen bestemmer. Rollene kan skape positiv gjensidig avhengighet. Disse ulike rollene skal gå på omgang i gruppen slik at hver elev får “spille” de ulike rollene.

7.3.5 Gjennomføringsfasen

I denne fasen blir gruppenes arbeidsplaner og mål realisert, og elevene forsøker å finne svar på de problemstillingene de har valgt ved å innhente og bearbeide informasjon. Elevene bruker både Internett og bøker. I denne fasen har jeg veiledningssamtaler i de ulike gruppene, for at elevene skal få en oversikt over arbeidet som skal utføres. Jeg presenterer dem for to sosiale mål elevene må ha som målsetting under arbeidet med “Samisk kunst i Norge”, og det er å lytte til hverandre og passe på at alle er delaktige i gruppearbeidet. Det viser seg at to av gruppene har problemer med å fordele arbeidet mellom seg og jeg minner derfor elevene på at de sosiale målene er like viktige som de faglige. Etter hver arbeidsøkt skriver elevene refleksjonslogg. Jeg leser hver logg, skriver kommentar og leverer loggen tilbake. Eleven legger loggen i sin mappe. Disse loggene gir elevene informasjon, og samtidig får jeg hint om hvilke elever som trenger veiledning og støtte.

Jeg avtaler samtalene, og på den måten får både elevene og jeg strukturert tiden vår bedre. Et par grupper trenger lite hjelp i forhold til samarbeidsprosessen, mens andre trenger hjelp til å finne informasjonskilder og hjelp til å gjennomgå oppgaveteksten. Etterhvert kommer alle i gang.

I denne fasen konkretiserer gruppene sine problemstillinger ved å utarbeide to problemformuleringer, ett som omhandler Savio sin kunst og ett om kunsten til Kivijärvi.

I den følgende teksten presenterer jeg elevkommunikasjon i en av gruppene. Elevene i denne gruppen har i fellesskap kommet fram til sin første problemformulering.

“Hvordan framstiller Savio naturens villhet i bildene sine?”



Elevene sitter sammen på datarommet. Det er en trygg og god atmosfære. De har funnet “Reinkalver” og “Alene” på

Internett som de skriver ut. Sammen skal elevene analysere bildene, samt drøfte og svare på ulike spørsmål i oppgaveteksten, for så å svare på sin felles problemstilling.

Jeg observerer og lytter til dialogen i gruppen.

“Leif”: *Dere, vi må først starte med å finne ut hva Savio er inspirert av når det gjelder det billedlige uttrykket. Husk at alle må ta notater underveis, da [...] før vi skriver inn teksten.*

“Nora”: *Det er lett å se at Savio var inspirert av same- livet på Finnmarksvidda.*

“Mia”: *Det er jo ikke så rart da, når vi vet at reinsdyra er det viktigste for en same.*

“Nora”: *Jeg har lest at “Alene” er selvportrett av Jon Savio. Man kan se han er ensom [...]sånn tolker jeg det i hvert fall. Stakkar, han mistet foreldrene sine som treåring [...]*

“Ole”: *Jeg liker bildet.*

“Mia”: *Enig, det er fint. Er det noen som vet hva det heter på samisk, eller?*

“Nora”: *“Okto”, det er det mest kjente tresnittet hans. Dere vi må ikke glemme å få med noe om tresnitt i presentasjonen vår [...] jeg kan godt ta noe om teknikken.*

“Leif”: *Fint! Men hvordan skal vi analysere det tresnittet med “Reinkalver”?*

“Ole”: *Jeg synes det er overdrevet med bevegelsene, reinsdyra strekker ut beina ekstra langt så vi skal se at de kanskje prøver og flykte fra ulver.*

“Mia”: *Ja, jeg ser det. Og svart og hvitt er veldig stor kontrast. Savio får fram mye romfølelse og dramatik ved at reinsdyrene blir mindre og mindre jo lenger du kommer inn i bildet. Jeg har lyst å ta om det her, har noe stoff. Du kan godt være med på det “Ole”! Vi skriver noe hver, så bytter vi teksten, og blir enig om det er noe mer vi skal ta med.*

“Ole”: *Fint. Jeg blir med på det.*

“Leif”: *Hvordan går det? “Har vi en del stoff vi kan begynne med? Vi må planlegge dette?”*

Etter at elevene har fått tak i stoffet som de mener er nok for å gi et godt og fyldig svar på problemstillingen, deler de arbeidsoppgavene mellom seg. På den måten deltar hele gruppen i arbeidsprosessen, og alle prøver å gjøre sin del.

Elevene forteller hverandre hvilket stoff de velger å starte med. “Leif” er gruppeleder og føler ansvar for at arbeidet deres til sammen skal bli et godt svar på problemstillingen. Videre i samtalen blir elevene enige om hva hver enkelt skal ta fatt på videre. Før de avslutter denne økten har de en felles vurdering av arbeidet, både for gruppen og for hver enkelt. Elevene skriver refleksjonslogg. Når de skriver tankene sine ned, får de igang en tankeprosess. Elevene begynner å fordype seg i tema, og dialogen mellom elevene har kommet på et høyere nivå. De bruker både Internett og bøker for å finne mer informasjon og enda flere bilder. Hver enkelt forteller hva de har gjort og hvilke refleksjoner de har i forhold til dette.

Disse handlingene som elevene utfører i fellesskap med språket som hjelpemiddel, kan være med på å utvikle både elevenes metodekompetanse og sosiale kompetanse gjennom planlegging og arbeidsfordeling.

Min loggbok: Det blir spennende å lytte til elevenes dialog videre.

Men, først stiller jeg gruppen et spørsmål: *Har dere tenkt over om det er noe likhet fra Savios kunst til andre stilperioder i europeisk kunst?* “Mia”: *Jeg ser det er noen likhetstrekk til nyromantikken fordi han får fram det typisk samiske og sjarmerende ved kulturen deres.* “Hege” sier: *Jeg tror han er inspirert av stiliseringen som dukket opp på starten av 1900-tallet.* “Leif”: *Det jeg tenker på er først og fremst på Van Gogh sin kunst. For eksempel når jeg ser tresnittet til Savio av “Ung mann” her, er det sånn ekspresjonistisk stil. Hva synes dere om det? Kan det være andre som ligner?* “Hege” ser i en kunstbok og sier: *Det kan godt tenkes av han var inspirert av japanske Katsushika Hokusai som også drev med tresnitt. Hokusai var, som Savio, opptatt av det særegne. Hokusai var godt kjent i Europa, og det er absolutt ikke utenkelig!*

Gjennom disse ytringene får elevene mer innblikk i Savios kunst. Dialogen kan dermed øke elevenes kompetanse når det gjelder dette emnet.

“Hege” sier: *Jeg vil analysere to bilder, ett av Savio og ett av Hokusai, og se på likhetene ...!*



Hun forteller hvilket innhold hun ønsker å skrive om, men legger til at hun ikke vil ta med for mye, for presentasjonen skal ikke være mer enn på 10-12 minutter til sammen. “Leif”: *Vi må fordele arbeidet nå, så vi vet hvem som har ansvar for hva.* I denne dialogen får elevene trening både i å fordele oppgaver og planlegge arbeidet videre framover. Etter at de har fått tak i alt stoffet de mener er nok for å gi et godt og fyldig svar på problemstillingen, fordeler de arbeidsoppgavene mellom seg. Slik deltar hver enkelt i arbeidsprosessen og prøver å gjøre sin del. I ytringene foregår dialoger mellom elevene hvor de snakker om innholdet som de jobber med.

Gruppeleder “Leif” minner om at hvis gruppens resultat gjennom presentasjonen skal bli bra, er det avgjørende at hver enkelt må utføre oppgaven sin på en tilfredsstillende måte. Elevene er på et samarbeidsnivå nå, og de forteller hverandre hva de har gjort og hvilke refleksjoner de har i forhold til det. Videre planlegger elevene hvordan de skal framstille fotograf Kåre Kivijärvi og hans kunst. De diskuterer og blir enige om en ny problemformulering.

Jeg observerer de andre gruppene også, og jeg ser ingen som nekter å samarbeide. Det ser ut til at elevenes ulike roller har redusert problemer fra den første temaoppgaven, som for eksempel at en eller flere ikke bidro til gruppens arbeid eller at en deltaker dominerte gruppens arbeid.

Samarbeidet underveis er avgjørende for at alle skal være fornøyde med resultatet som skal legges fram ved presentasjonen. Gruppen planlegger videre en kreativ presentasjon med bilder og samisk musikk. “Ole” er innforstått med at de andre i gruppen vil at arbeidet skal gjøres på en kreativ måte. Denne forventningen fra de andre deltakerne kan dermed være med å påvirke og dermed utvikle hans estetiske kompetanse. Gjennom å lage framvisningen sammen, så lærer elevene av hverandre.

Endelig produkt, produktvurdering og etterarbeid

I denne fasen utarbeider gruppene et produkt som skal presenteres for medelever og lærere. Det kan være en muntlig- og skriftlig rapport, PowerPoint presentasjon eller Photo-story. I slutfasen med etterarbeidet oppsummerer gruppene sine erfaringer og utbytte av samarbeidet.

7.3.6 Oppsummering og vurdering av *bolk 3*

I starten av temaoppgaven “Samisk kunst i Norge” ble elevene tatt med i prosessen hvor rammen for arbeidet ble fastlagt. De har vært delaktige i valg av emner, undertemaer og utforming av problemstilling. På den måten har de vært medbestemmende. Ved at elevene blir tatt med på hva de er interesserte i, så opplever de å bli respektert og hørt på. Det vil påvirke deres selvoppfatning i positiv retning (Skaalvik et al., 2008). Elevene følte å ha mer ansvar med denne oppgaven.

“Samisk kunst i Norge” har vekket ulike assosiasjoner. Disse ble skapt etter at elevene så filmen om Kautokeino-opprøret, også på grunnlag av elevenes tidligere erfaringer og opplevelser. Dette blir dermed ført videre i arbeidet med å svare på problemstillingene. Svaret på problemstillingene ble gruppens bidrag som belyser hovedtemaet “Samisk kunst i Norge” som jeg har presentert for dem. I dette arbeidet er både nå-situasjonen med “Samisk kunst i Norge” som elevene har arbeidet med, relatert både til elevenes historie, og fremtiden som innebærer presentasjonen som skal vises både for lærere og for elevene i klassen.

På den måten har fortid, nåtid og framtid blitt koblet sammen. Bakthin (1986) sier det er i en slik sammenhengende læringprosess at forståelse kan konstrueres. Bakthin uttalte at hendelser har en dialektisk natur idet dialogen består av en ytring, en respons og en relasjon mellom disse. Han mente at relasjonen er den viktigste av disse tre. Uten den ville de andre to være uten mening. Elevene uttrykker at deres egne opplevelser og erfaringer bidro til engasjement, aktivitet og læring. De stilte spørsmål til hverandre, som ga mening og økte forståelsen for tema.

“Hege” Det er mye mer interessant for meg når det er noe som har skjedd i en virkelig historie. Det føler jeg er lærerikt for meg siden jeg ikke har hatt peiling på samisk kunst og historie. Å se film og bilder har skjerpet interessen min for samenes kunst og kultur.

Grendstad (2004) viser til at det er den subjektive meningsopplevelsen som er viktig for å kunne gripe meningen i det man holder på med og inkorporere det i den personlige kunnskapen. *Skal jeg finne mening i noe, må jeg komme i personlig forhold til det det gjelder.*

Når man får et personlig forhold til noe, er det alltid følelser involvert (Grendstad, 2004). Jeg tenker da på opplevelsene fra filmen og bakgrunnen til de samiske kunstnerne. Elevene har satt seg inn ulike situasjoner og hva personene har opplevd. Samtidig finner de det interessant, og gleder seg over å analysere kunstnerens bilder. I sitt engasjement har elevene “gått inn” i bildene.

De har vært i dialog med kunstnerne, egne reaksjoner, kulturen på skolen og hverandre. Bakhtin (1979 i Dysthe, 2001) sier: *Livet er dialogisk i sin natur. Å leve betyr å engasjere seg i dialog, å stille spørsmål, lytte, svare, være enig eller uenig osv.* Det er i dialogen at mening skapes, et “vi” skaper og eier meningen. I det understrekes den gjensidige avhengigheten.

7.3.7 Egne erfaringer fra *bolk 3*

Jeg har gjennom denne bolken sett et større engasjement hos elevene enn tidligere. Alle elevene har vært mye tydelige i egen læringsprosess. Engasjementet har gitt inspirasjon, og elevene fikk et eierforhold til lærestoffet sammen. I denne prosessen har de reflektert og skapt ny forståelse. Elevene forteller i samtale at de har lyttet til hverandre og tatt i mot innspill fra medelever for videre arbeid. Elevene sa det var viktig å ha satt seg godt inn i lærestoffet, når de fikk spørsmål fra medelever. Når jeg har observert elevene og lest igjennom elevenes tekstproduksjon, kan jeg se at i elevenes skriveprosess har nye tanker og ny kunnskap blitt utviklet. Vygotsky (1981) framhever nettopp dette, at når elevene skriver tekst sammen, utvikler de personlig og meningsfull kunnskap. Elevene har tydelig bearbeidet læringsmessige og faglige spørsmål. Jeg har også erfart gjennom den siste temaoppgaven, at elevene har begynt å veilede hverandre. Min egen veilederrolle har jeg trukket mer tilbake.

Jeg har erfart at læring oppstår best i en interaksjonsprosess som åpner mulighetene for læring og erkjennesle på en bedre måte. Manglende forståelse tidlig i læringsprosessen medfører ofte nederlagsfølelse og frykt for at det er bare en enkelt elev som ikke skjønner dette. I en sosial interaksjon vil mange oppleve at den ennå manglende forståelsen er noe som flere i gruppen ofte kan kjenne på. Etter at elevene har blitt bedre kjent og snakket mer med hverandre, har mye av frykten for ikke å få med seg alt, avtatt.

Denne effekten vil ikke kunne oppnås dersom elever som har manglende forståelse blir tatt fysisk ut av klassen. Det er mye av det Vygotskys sosiokulturelle teorier trekker fram.

For å bruke ordene til Vygotsky, så er: Å lære i samhandling med andre, har bidratt til at flere i gruppen har fått økt sin forståelse for lærestoffet.

7.3.8 Klassemiljøet; med fokus på elevenes sosiale kompetanse

Jeg har ikke registrert flere tilfeller av elever som har blitt utestengt av medelever, og elevene gir uttrykk for større trivsel i klassen. “Hege” sier: *Det har blitt en hyggeligere tone i klassen og vi kommer bedre overens. Ingen sender stygge blikk til hverandre lenger.*

Flere av elevene gir uttrykk for at det til tider har vært en del episoder som har vært frustrerende. Men de er enige om at de nå behandler hverandre bedre. De sier de har lært av feilene sine, og at de har fått mye mer respekt for hverandre.

De sosiale ferdighetene til elevene har også i sterkere grad kommet til uttrykk i veilednings-samtalene jeg har hatt med gruppene. I disse veiledningssamtalene har elevene snakket om erfaringer i gruppesammenheng og bearbeidet følelser.

7.4.0 Oppsummering og evaluering, *bolk 4*

Uke 11-12 Elevenes opplevelse av gruppesamarbeidet gjennom skoleåret

Samarbeidsgruppene i vår klasse har vært organisert ut fra de fem grunnleggende prinsippene fra *Cooperative Learning* (punkt 1-5). Gjennom prosjektperioden har vi gjennomgått betydningen av å mestre samarbeid, og hvordan elevene har tilegnet seg kunnskaper og ferdigheter i forhold til prinsippene. Derfor brukes disse, samt øvrig teori i kapittel 4, som forståelseskategorier for å analysere og drøfte mine resultater i denne undersøkelsen.

1. Positiv gjensidig avhengighet
2. Individuelt ansvar
3. Utviklingsfremmende ansikt – til - ansikt interaksjon
4. Trening av problemløsningsferdigheter og sosiale ferdigheter
5. Prosessvurdering

7.4.1 Positiv gjensidig avhengighet

På spørsmålet om hvordan samarbeidet har vært mellom elevene gjennom skoleåret, svarer to av informantene i intervjuet på denne måten:

- *Jeg synes det er blitt bedre og bedre å jobbe med gruppearbeid, enn det er bare å lese og skrive på egenhånd. Jeg føler jeg har blitt mer motivert for fagene sånn etterhvert, og det er mer "gøy" å jobbe med andre. Da kommer det fram flere synspunkter og meninger som du kan slå sammen!*
- *Det var ganske positivt og spennende i starten da vi var fire som jobbet med Bauhaus, for da fikk jeg høre flere synspunkter og ideer som da skapte mer interesse for temaet. Det var en periode da andre på gruppa ikke gjorde noe, og vi som ble igjen endte opp med å gjøre alt. Framføringen også, selv om jeg ikke turte først, fordi jeg grudde meg. Dårlig trivsel med de andre som ble borte og ikke gjorde noe. Jeg ville liksom ikke være i en annen gruppe heller, for da måtte jeg begynne på nytt med noe helt annet.*

Jeg opplevde at under arbeidet med "Bauhausskolen", så fungerte samspillet varierende i de ulike gruppene. De fleste elevene viste positive holdninger til hverandre, mens mellom enkelte fungerte samarbeidet dårlig. Grunnen kan være at enkelte elever var negativt innstilt til hverandre, og at de valgte individuelle strategier, uten å samtale seg i mellom. Enkelte elever dominerte, mens andre tok en mer tilbaketrukket holdning. Det kunne virke som elevene var mot hverandre, og at de var på vidt forskjellig faglig ståsted. Jeg tror at negative holdninger i starten på skoleåret ga dårlig utgangspunkt for samarbeidet om "Bauhausskolen", noe jeg antar påvirket relasjonen mellom flere av elevene. Brødrene Johnson (1999) sier det skaper en forpliktelse å skulle samarbeide i en gruppe, og i en slik situasjon arbeider elevene for å maksimere alles læring ved å dele ressurser, gi hverandre støtte og oppmuntring.

Neste spørsmål jeg stiller informantene var om elevene har opplevd gjensidig ansvar for hverandre.

De fleste av informantene forteller i intervjuet at de opplevde sterkere gjensidig avhengighet i arbeidet med "Samisk kunst i Norge", enn de hadde gjort tidligere i skoleåret. Det gjorde at de følte sterkere forpliktelse overfor de andre i gruppen for å få et godt resultat.

Det å arbeide sammen mot felles mål, er viktig for et samarbeid (Johnson et al., 2006). Det innebærer å organisere elever i små grupper, der elevene arbeider for å maksimere både egen og andres læring, og at de har tro på at de er positivt gjensidig avhengige av hverandre.

Elever i en gruppe kan ha ulike kunnskaper, men ingen skal føle seg underlegen de andre (Dillenbourg, 1999). Dette er i samsvar med Kuhn (1922) som mener at små ulikheter i det kognitive nivået i en gruppe, kan lede til større utvikling enn store forskjeller (Slavin, 1992). Mens Vygotsky (2001) hevder at asymmetri er viktig når det gjelder læring.

Best lærer man, i følge Vygotsky (2001), når man arbeider sammen med “*kompetente andre*” og når lærestoffet er tilrettelagt til å være akkurat passe utfordrende. Prinsippet om den nærmeste utviklingssonen, er at ulikheter mellom individer som interagerer, kan være en styrke (Säljö, 2001). Fordi utviklingen til den enkelte løper fra det sosiale, er det slik at eleven er i stand til å utføre en handling i samspill med andre før han eller hun kan utføre det alene.

Slik jeg har erfart i klassen, har ulikt faglig ståsted mellom elevene vært en reell styrke, både for den teoristerke eleven og den mindre kompetente. Elevene med mest kompetanse har vært medierende hjelpere, ved å vise og forklare andre hvordan ting skal gjøres. Det har vært et sentralt aspekt i utviklingen for de mindre kompetente elevene.

Men under oppgaven med “Bauhausskolen tok “Karin” på seg for mye ansvar, slik at trivselen hennes uteble. Slik jeg har erfart, er det en pedagogisk utfordring å utnytte utviklingssonen ved å stimulere elevene til å arbeide aktivt sammen med andre elever. “Karin” som er en faglig kompetent elev tok hele ansvaret for gruppens framdrift, som gjorde at både hun og enkelte i gruppen fikk problemer. I ettertid har jeg derfor snakket med elevene og diskutert med dem om konstruktive løsninger som kan gjøre at alle i gruppen opplever å bli fulgt opp på en bedre måte.

I st.meld. 31 (2007-2008: 73-74) står det at både den teoretisk sterke og teoretisk svakere eleven skal få mulighet til både sosial- og faglig utvikling innenfor klassen. Som beskrevet tidligere i oppgaven (jf. Kap 1 og 2), kan det få store konsekvenser om skolen ikke har forståelse for elevenes individuelle sosiale og faglige behov. Konsekvensene av at de evnerike elevene ikke følges opp kan for eksempel være underprestasjon og avviksfølelse. *Det kan se ut til at mange elever av den grunn mister mulighetene til å utnytte sitt potensial for læring og utsettes for belastninger med til dels alvorlig mistrivsel* (Skogen & Ildsøe, 2011:4)

Tilrettelegging for positiv gjensidig avhengighet

En av informantene i intervjuet, fortalte at under arbeidet med “Samisk kunst i Norge”, hadde elevene et sterkere ønske om å samarbeide, enn de hadde hatt tidligere. De forventet blant annet at medelever skulle stille opp forberedt til veiledningssamtale når det var avtalt. Det handler om hva relasjonen mellom elevene betyr for å oppnå positiv gjensidig avhengighet og for å fremme læring. I gruppeintervjuet snakket elevene også mye om det å bli bedre kjent, og å forholde seg til en liten gruppe *ansikt-til-ansikt*, har hatt betydning for deltakelse i gruppen. De fortalte at det ga en form for tilhørighet og gjensidig avhengighet når de skulle løse oppgaven sammen. Oppgaven “Samisk kunst i Norge”, utformet jeg sammen med elevene slik at den krevde gjensidig avhengighet; den krevde at elevene arbeidet sammen og ble enige om felles mål, dette fordi hver gruppe skulle komme fram til kun en problemstilling.

I forbindelse med arbeidet med “Bauhausskolen” og “Samisk kunst i Norge” svarte informantene på spørsmål i gruppeintervjuet, om hva de syntes om å lære gjennom samarbeid.

En av informantene svarte at alle måtte jo samarbeide, for å bidra til gode resultater. Informanten mener det er gjennom å samarbeide, at hun lærer. Gjennom samarbeidet blir elevene kjent med hverandre på en annen måte enn tidligere. En informant svarte at elevene måtte få lov til å samarbeide mer gjennom denne arbeidsmåten, fordi det skapte mer trivsel. Ifølge informantene, samarbeidet alle nå, i motsetning til tidligere, da flere trakk seg unna.

I samarbeidssituasjoner bidrar deltakerne ikke bare til eget ve og vel, men også trivselen til medelever. Informantene opplevde større gruppefølelse i arbeidet med “Samisk kunst i Norge”, enn under den første samarbeidsoppgaven. Elevene forteller at det var lettere å dele informasjon, bygge opp gruppefølelse og opprettholde samarbeid i en lengre periode i denne oppgaven. Jeg forsto det var i sammenheng med at gruppene hadde felles mål og problem-formuleringen denne gang, var felles for elevene i den enkelte gruppe. Den overordnede tittelen “Samisk kunst i Norge”, skulle være felles for alle de fem samarbeidsgruppene.

Positiv gjensidig avhengighet handler i følge Johnson et al., (1999; 2006) om at elevene i en gruppe prioriterer gruppefellesskapet. Forfatterne hevder for å kunne lykkes, så avhenger det av felles innsats fra alle for å oppnå felles mål.

7.4.2 Individuelt ansvar

Hva synes dere om gruppesammensetningen, måten det ble gjort på og antallet?

“Hege” svarte på spørsmålet på denne måten: *Jeg likte inndelingen, fordi jeg fikk være sammen med venninna mi. Jeg visste at vi kom til å jobbe bra.*

En av guttene skrev derimot at han ønsket å bytte gruppe underveis, noe som indikerer at han ikke var fornøyd med gruppeprosessen. Han fortsatte likevel i samme gruppe. To av de andre informantene svarte:

- *Vi vil være med å danne egen gruppe. Dårlig motivasjon når man havner på gruppe med noen man kommer dårlig overens med!*
- *Grunnen til at det gikk så bra på prosjektet, var nok fordi jeg var på gruppe med arbeidsomme folk. Så dermed fikk vi til et bra prosjekt. Viktig at en er på gruppe med folk man liker og er venn med for å være ordentlig motivert!*
- *Det er best med tre, kanskje fire på gruppa, ikke flere for da er det noen som ikke jobber!*

Johnson et al., (1999) advarer imidlertid mot at elevene selv får velge grupper etter venner på grunn av faren for at gruppene skal bli kjønns- og etnisk homogene, samt fare for en Matteus-effekt. Det å skulle arbeide mot et felles mål krever i følge brødrene Johnson (1999), at deltakerne i gruppen må opparbeide felles normer. Felles normer kan bidra til konstruktivt samspill og vil også skape trygghet fordi de utgjør et sett av “sosiale kjøreregler”, som styrker forutsigbarheten og kan gi oss fellesskapsfølelse (Johnson et.al, 1999). Fordi vi snakket om og drøftet normer og verdier i første bolk, førte det til at elevene i utgangspunktet fikk større innsikt og kontroll over hva slags samspill de gikk inn i. Spesielt da gruppene ble satt sammen av elever med ulikt kjønn, ulik etnisk bakgrunn og læreforutsetninger, opplevde jeg hvor viktig det var å etablere en felles forståelse og oppfatning av både skrevne og uskrevne regler.

7.4.3 Utviklingsfremmende *ansikt-til-ansikt* interaksjon

Hvordan har kommunikasjonen vært mellom dere?

Hvordan er konflikter og uenighet løst?

Tre av informantene svarer:

- *Ikke så lett å svare på ...!*

- *Det har vært nok av utfordringer i dette skoleåret. Flere av konfliktene vi hadde i høstterminen hadde nok rot i misforståelser og negative holdninger.*
- *Vi har vel ordnet opp i det meste, noen ganger har vi brukt "stein, saks, papir ...!"*

Det har vært noen utfordringer i klassen gjennom skoleåret, men elevene forteller at de har blitt flinkere til å reflektere og diskutere ting, uten at det har blitt konflikter. *Noe uenighet vil det jo alltid være på skolen!* Under arbeidet med "Samisk kunst i Norge" diskuterte elevene seg fram til felles sosiale og faglige mål for oppgaven, og de fant felles problemstillinger, som gjorde at arbeidet fikk en retning å jobbe mot. Jeg observerte gruppene og så og hørte at elevene var i dialog med hverandre. Samspillet *ansikt-til-ansikt* ble til god hjelp for å holde fokus på temaoppgaven som elevene skulle arbeide med.

Klassemiljøet har blitt mye bedre, og det meste av uroen har dempet seg. Jeg opplevde at elevene har gjort en stor innsats med "Samisk kunst i Norge". Informantene forteller at de har vist mer ansvar for hverandre i gruppen nå enn tidligere. Elevene som tidligere hadde problemer med samspillet med "Bauhausskolen" forteller at de manglet felles mål med den første temaoppgaven. Det gjorde at de lagde individuelle mål som ikke lot seg forene. Det var en av årsakene til at samarbeid ble vanskelig. Elevene arbeidet ikke som en gruppe, men hver for seg. Under arbeidet med "Bauhausskolen", hadde gruppene en gruppeleder som gikk på omgang. Dette for å lære elevene ferdigheter i gruppeledelse. Da gruppedeltakerne fikk ulike roller i gruppen, reduserte det flere problemer, som blant annet at enkelte elever ikke bidro til gruppens arbeid eller at enkelte dominerte gruppearbeidet (Johnson et al., 2006).

Elevene fikk roller og handlinger som leder, observatør, kontrollør og sekretær som bidro til at alle fikk individuelt ansvar. Disse ulike handlingene måtte utføres for at gruppa nådde sitt mål. Jeg erfarte at det ble mer naturlig for elevene å samarbeide når de var bevisste på de rollene de hadde fått. Informantene forteller i intervju, at det var viktig for gjensidigheten i gruppen, dette at arbeidet ble strukturert gjennom roller og ulike handlinger. Disse rollene gikk på omgang.

7.4.4 Elevene lærer sosiale ferdigheter

Elever som gir rom for at andre også får komme med sine argumenter og synspunkter, vil få positivt syn på de andre i gruppa, fordi de er "i samme båt" Johnson et al., (1999). Slik jeg har

erfart i klassen, har det utviklet seg gode relasjoner og positive holdninger mellom de fleste av elevene i løpet av skoleåret.

Medfører bruk av samarbeidslæring til økte sosiale ferdigheter, og at dere arbeider mer med fagene?

- *Det som er viktigst når vi samarbeider, er at alle er innstilt på å dele på ansvaret og arbeidet, og at man kommer godt overens med dem vi skal jobbe med. Jeg vet at jeg har blitt mer sosial etter at jeg har blitt kjent med flere i klassen.*
- *Det har vært bra synes jeg med samarbeid, fordi det er letter å forstå det vi skal lære. Vi kan snakke om det vi ikke forstår med de andre på gruppa. Det er alltid positivt å få tilbakemelding fra flere personer, så jeg synes det er fint. Det har ikke vært så vanskelig å huske til prøven, når vi har vært med å lage spørsmålene til prøven og snakket om det med hverandre først.*

Opplever dere samarbeidslæring som en inkluderende arbeidsmetode?

I det ene intervjuet sa informantene, at de har utviklet bedre holdninger til hverandre etter at de har begynt å samarbeide. Slik jeg opplever elevenes utsagn, har elevene opparbeidet positive holdninger til hverandre og anerkjent andres elevers ressurser, uten nødvendigvis å ha vært venner i utgangspunktet. Likevel opplevde jeg, at etter at de ble bedre kjent i gruppa, så forteller elevene om mer fellesskapsfølelse. En informant sa det på denne måten:

Det er en veldig fin måte å bli kjent med noen på, som du kanskje ikke hadde blitt kjent med ellers. Det blir et sted å kunne si ting og spørre om ting, for det er ikke så gøy å spørre i klassen. Helt greit å bli delt inn i grupper, for å bli bedre kjent med folk. Det å vite litt om hvordan de er – og for å tørre å si det du mener.

Informanten understreker at det er sammenheng mellom om man våger å si hva man mener og det å bli kjent med hverandre. Tryggheten i samarbeidsgruppen framhever elevene som viktig for å trives og å våge å dele tankene sine. Det ser ut som det er en positiv forsterkning av hverandre – å bli kjent og våge å si noe. Det opplevde de styrket kjennskapet til hverandre (Grendstad, 2004).

Kjennskap til hverandre som elever vurderer gruppene tosidig. De mener det er viktig både for trygghet og trivsel i samarbeidsgruppen, men også trivsel og samarbeid ellers som elev på skolen. De to gruppene jeg har intervjuet, har ulik mening om hva det har vært viktig å snakke om i gruppen. I den ene gruppen formidler informantene at de har hatt behov for å bli kjent med

hverandre som personer utover å snakke bare om faglige ting. De sa det å bli kjent i gruppen, har åpnet opp for å delta i samtalen og mindre frykt for å dumme seg ut. Ved å bli bedre kjent, ble det skapt større åpning for samspill. Det var den gode dialogen mellom deltakerne i gruppen når de samarbeidet om “Samisk kunst i Norge”, som gjorde at de fleste følte de var mer integrert.

Elevenes utsagn viser viktigheten av å bli sett og bekreftet som person. Informantene sier det har betydning for hvordan de opplever å høre til. Det er et møte mellom personer, og det handler om omtanke for hverandre (Grendstad, 2004). Stålsett (2006) sier det er balansegangen mellom å bli sett som person, det mellommenneskelige og fokus på fag som er viktig. Når man blir sett, åpner det for trygghet og opplevelse av å bli regnet med. De andre i gruppen forventer at alle kommer, og man blir savnet hvis man ikke er der.

I starten på høstterminen var flere elever klare på at de kun ville samarbeide med en elev de liker, nærmere bestemt en venn. I planleggingen med “Bauhausskolen” og gruppeinndelingen, valgte jeg å kombinere elevenes egne ønsker med mine krav om heterogene grupper. Tanken var at elever som er på ulikt faglig ståsted under gjennomføringen, vil bedre kunne hjelpe hverandre. Men likevel fungerte ikke samarbeidet for alle. I den ene gruppen arbeidet elevene mot hverandre. Informantene forklarer at grunnen til det, var at de ikke fikk velge hvem de ville samarbeide med. Jeg konkluderer det med at i denne gruppa var det interessekonflikt.

En av informantene forteller at motivasjonen for å samarbeide med andre forsvant i en lengre periode, fordi enkelte opplevde situasjonen i gruppa som urettferdig. Da var det et læringsmiljø som ikke ivaretok fellesskapet, fordi to av elevene ikke gjorde sin del av arbeidet. Alle i gruppa ble mer eller mindre skadelidende. “Ole” med stort behov for tilpasning, ble nok mest skadelidende. Han trakk seg unna. Men etter å ha blitt bedre kjent med hverandre, og lært seg hvordan man kan forhandle seg fram til løsninger som er akseptabel for alle parter, ble oppgaven likevel gjennomført av alle i gruppen.

Under arbeidet med “Samisk kunst i Norge”, lærte elevene gradvis å bli bevisst på egne samarbeidsferdigheter, fatte beslutninger, opprettholde tillit og mestre konflikter. Relasjonen mellom elevene utviklet seg gradvis i positiv retning. Samarbeidet har stadig fungert bedre, og de fleste av elevene har utviklet bedre holdninger til hverandre. Elevene har opplevd at å lykkes

avhenger av at alle gjør sin del av arbeidet, og at samarbeid formidler verdien ved å gjøre en innsats sammen (Johnson et al., 1999; 2006).

Jeg har i første del av prosjektperioden observert grupper som manglet samspill. De faktorene som gjorde både innhenting av informasjon, skrivingen og samarbeidet vanskelig under “Bauhausskolen”, var blant annet oppgavens karakter. Jeg opplevde at oppgavens mangel på felles mål, førte til at flere av gruppene ikke hadde diskutert seg fram til en felles problemformulering som alle var enige om. Det førte til at enkelte elever konstruerte egne individuelle mål og utførte oppgaven ut fra disse. Det ble vanskelig å utføre oppgaven i fellesskap, fordi elevene ikke var sammen om problemformuleringen. Derfor ble det enkelte som tok kontrollen.

Ut fra mine tidligere observasjoner viste det seg at elevgruppene jeg studerte, hadde ulik tilnærming til å sette mål for den første oppgaven. En veiledningssamtale ble viktig for å støtte elevene videre.

Deltakerne i en annen gruppe delte seg i to og arbeidet hver for seg, og mellom to elever var det mer kommunikasjon enn mellom de andre. Det kan tenkes at elevenes ulike tilnærming til oppgaven, har vært at de har hatt ulike mål. En av elevene ga uttrykk for at enkelte utførte oppgaven uten å rådføre seg med de andre. Det gjorde at den ene halvdelen av gruppen, ble ferdig med oppgaven lenge før den andre. Dette kan i følge Johnson et.al (1994) ikke kalles et samarbeid fordi elevene i gruppen ikke arbeider mot felles mål.

Jeg tenker, at dersom oppgaveteksten gir mulighet for individuelt arbeid, er det sannsynlig at det også blir den arbeidsstrategien noen elever velger, fordi det vil være mulig å utføre oppgaven individuelt. Resultatene viser at oppgaven “Bauhausskolen” kunne utføres som enten samarbeid eller individuelt arbeid, og dermed valgte også noen av elevene, ikke å samarbeide men å jobbe individuelt. Jeg opplevde dette som en mangel ved oppgaven. For elevene som arbeidet individuelt, unngikk da den gjensidige avhengigheten, som er en viktig faktor i samarbeidslæring. Flere elever mente likevel at oppgaven var variert og ga valgmuligheter.

7.4.5 Prosessvurdering

Hvor fornøyde er dere med samarbeidslæring som arbeidsmåte? Opplever dere å ha fått mer ansvar for egen læring?

I prosessvurderingen, viser jeg spesielt til at elevene hadde benyttet varierte måter å løse oppgavene på. Noe av informasjonen som kom fram i gruppeintervju, var elevenes ulike reaksjoner på dette.

Her er to representative utsagn:

- *Det at vi nå har begynt med samarbeidslæring, har ført til at jeg jobber mye mer med fagene enn jeg gjorde tidligere ... Jo, fordi det er så mange forskjellige måter å jobbe på, og så kan vi gjøre oppgavene mer som det passer oss ...!*
- *Ganske ofte snakker jeg med de andre i klassen om fagene, etter skoletid også ...*
- *Når man samarbeider så fokusere man på det man skal si, eller fordypet seg i sitt område. Så forklarer vi for hverandre om det vi har fordypet oss i, før vi skal presentere oppgaven. Jeg har gått opp i karakter, og det er fordi jeg forstår mer.*

Elevene opplever at samtaler dem i mellom har bidratt til bedre læringsutbytte. Medelever kan ofte gi den nødvendige informasjonen for å komme videre. Elever prøver også ut sitt resonnement eller resultat mot det andre har kommet fram til. Her kan elevene gå inn i dialog der flere kan utprøve og bygge opp sin egen forståelse. Bruk av dialogen er viktig for ny forståelse.

Når jeg tok nærmere tak i dette, viste det seg at et klart flertall i klassen mente at de har arbeidet jevnt og godt med fagområdet design, arkitektur- og kunsthistorie gjennom prosjektperioden. En refleksjonssamtale jeg hadde med elevene viste også at de mener selv å ha arbeidet grundig med disse oppgavene. Informantene i begge gruppene ga uttrykk for at de snakket mer med hverandre om fag nå enn tidligere. Summen av våre samtaler, mine observasjoner og gruppeintervjuene gir ingen grunn til å tvile på at elevene i klassen selv mente at de har arbeidet mer med fagene enn de ville gjort dersom ikke samarbeidslæring hadde gitt så mange muligheter, og at de har snakket mer sammen om fagene enn tidligere, og at fagene også har inntatt arenaer utenfor skolen.

Kvaliteten ved samarbeidet i en gruppe påvirkes i følge Johnson et al., (1994; 1999) av om gruppedeltakerne reflekterer over gruppeprosessen. *Evalueringprosesser* handler om at elevene

reflekterer over hva hvert gruppemedlem har gjort bra og hva hvert medlem kunne ha gjort bedre, og de har foretatt bestemmelse over hvilke handlinger som bør fortsette eller endres.

7.4.6 Veiledning i gruppene

Jeg har ønsket å vite om veiledningssamtale i gruppene, har vært til støtte i elevenes læringsarbeid.

En av informantene sier:

- *Helt passe veiledning, akkurat det vi trenger å spørre om. Får vi for mye veiledning, blir det litt for mye enn det vi trenger. Men det er greit å få veiledning på oppgaven når vi trenger det, men da spør vi selv!*
- *Det har vært viktig at du har vært i nærheten. At vi ikke må lete og sitte og vente når vi trenger veiledning, for det er veldig irriterende. Men, det er stor forskjell på hvor mye veiledning de forskjellige trenger. Kanskje noen har fått litt mer hjelp enn andre, men det har ikke gjort noe for meg!*
- *Veiledningen har vært helt grei. Vi tar kontakt når det passer!*

De fleste av informantene gir uttrykk for selv å ta kontakt med lærer, men et viktig moment som en av informantene trekker fram som svært viktig, er å få direkte tilbakemelding på oppgaven før presentasjonen.

Eleven hadde forberedt seg og gjort sin del av temaoppgaven nesten ferdig:

- *Det er det, jeg har sittet og jobbet med dette her i sykt mange timer. Skrevet side etter side, så blir det nesten ikke nevnt engang i gruppa! Det var akkurat da jeg trengte respons på oppgaven!*

Informanten formidler her at hun som person trenger at lærer bekrefter å ha sett hvor mye hun har jobbet med oppgaven. Det var av betydning for eleven å få respons der og da. En av de andre i gruppen trekker fram flere måter man kan bekrefte den enkelte i gruppen, som å framheve ansvar for å lytte, gi oppmerksomhet og bekreftelse på hva man har sett og hørt. Det kan føre til mer trygghet som elev.

Jeg er også opptatt av at elevene skal kjenne trygghet. En utfordring er å forstå hva eleven har tenkt. Det er viktig å bekrefte eleven flere ganger nå hun sier noe. Målet er å gi positiv og konstruktiv tilbakemelding, så eleven får positiv erfaring, for å tørre å si noe i gruppen flere ganger.

Flere av informantene opplevde veiledningen i gruppene som både undervisning og veiledning, hvor de fikk råd og veiledning på oppgavene. Jeg brukte teori, stilte spørsmål og svarte på spørsmål. Det som elevene trekker fram som positivt i denne type undervisning, er at alle bruker hverandre sine kunnskaper og erfaringer som ressurser.

7.5.0 Oppsummering:

Jeg vil i oppsummeringen kunne finne svar på min problemstilling som er:

Hvordan kan samarbeidslæring med fokus på tilpasset opplæring og inkludering, bidra til hver enkelt elevs sosiale- og faglige utvikling i design, arkitektur- og kunsthistorie?

Positiv gjensidig avhengighet

For å oppnå positiv gjensidig avhengighet bør elevene ha en positiv innstilling til hverandre. I dette prosjektet utviklet elevene seg gjennom året og utviklet respekt og empati for hverandre. Mye av elevkontakten ble på skolen, mens andre ble venner også i fritiden. Det jeg også vil trekke fram er oppgavens utforming. Temaoppgaven “Bauhausskolen” skulle vært strukturert annerledes, slik at oppgaven ikke kunne løses individuelt. Elevene hadde større gruppefølelse under arbeid med “Samisk kunst i Norge”, og noe av grunnen kan nok være at elevene fikk utdelt ulike roller som må utføres for å kunne løse en oppgave. Dette hevder Johnson et al., vil bidra til opplevelse av å ha et felles mål

Individuell ansvarlighet

Johnson et. al (1999) beskriver individuell ansvarlighet er å gi elevene ulike roller, slik at de får ansvar overfor grupperesultatet. Gruppeproduktet må også oppleves som viktig for eleven, og gjerne relatere tidligere erfaringer med det nye lærestoffet.

Utviklingsfremmende ansikt-til-ansikt interaksjon

I enkelte av gruppene har ikke kommunikasjonen mellom deltakerne i starten vært god nok til å fremme forståelsesmessige prosesser mellom deltakerne. I gruppene oppnådde elevene etterhvert mer utfordrende kommunikasjon gjennom diskusjoner og oppnådde kunnskap på høyere plan.

Sosiale ferdigheter

Elevene har lært sosiale ferdigheter gjennom begge temaoppgavene. Johnson et al., (1999) framhever hvor viktig det er at elevene kjenner hverandre og er trygge på hverandre og opplever å ha felles mål med de andre i gruppen.

Evalueringsprosesser

Johnson et al., (1999) framhever viktigheten av evaluering av læringsprosessen. Elevene har i stor grad vurdert sitt arbeid med temaoppgavene. De har gradvis blitt bedre til å vurdere egen og gruppens arbeidsprosess, spesielt med “Samisk kunst i Norge”.

Cooperative Learning legger stor vekt på gruppearbeid, og ved å arbeide sammen skapes det et fellesskap mellom elevene. *Positiv gjensidig avhengighet* handler om elevenes felles mål i gruppen. Å arbeide mot felles mål, vil naturlig gjøre at elevene må lytte og anerkjenne hverandres synspunkter og perspektiv. Tilrettelegging for positiv gjensidig avhengighet gjør at elevene blir motiverte for å jobbe for å oppnå gode resultater. Elevene vil føle de er sterkere sammen enn alene. Videre vil det føre til en fellesskapstenkning og solidaritet til hverandre. Johnson et al., framhever felles belønning, noe som vil hindre stigmatisering (alle får felles belønning).

Evalueringsprosesser dreier seg om at elevgruppen i fellesskap reflekterer over hver enkelt sin arbeidsinnsats, man kan samle alle elevene og bruke “runden”. For på den måten kommer alle til ordet. For mange ble dette en god trening til å si hva de mener med tilhørere.

Gjennom sosiale ferdigheter har elevene lært å kommunisere og de har økt sin sosiale kompetanse. Når elevene tar i bruk sine sosiale ferdigheter vil de få et sosialt utbytte ved å lettere få kontakt med venner og oppleve gode relasjoner. Særlig elever med lærevansker og atferdsproblemer vil ha store fordeler.

Tilpasset opplæring handler i følge Bachmann og Haug (2006) om at undervisningen skal tilpasses hver enkelt elev sine behov. I følge forfatterne, er dette begrepet en spenning mellom individorientert- og fellesskapsorientert tenkning som er utfordrende for skolen å håndtere. Individfokus kan ivaretas etter hver enkelt elevs styrke og interesse, samtidig som fokus er på gruppen som fellesskap og på den enkelte som er en del av dette fellesskapet.

Slik ser jeg det, er det mulig å ivareta elevenes interesser i et fellesskap, og ved å dele elevene i heterogene grupper har de elevene som strever fått støtte av medelever, og de har på den måten fått mulighet til å utvikle seg.

Et eventuelt argument for å dele elever inn i homogene grupper i stedet for heterogene grupper, vil være å gi oppgaver på faglig jevnere nivå. Som lærer vil jeg kunne gå inn som støtte i de gruppene som trenger det.

7.5.1 Reflekterende kommentarer for å gi svar på min problemstilling:

Cooperative Learning viser seg å være en arbeidsmetode som sikrer inkludering og tilpasset opplæring, og hvor faglig og sosial opplæring kan læres parallelt. Jeg erfarer med denne metoden at den har bidratt til å øke demokratiseringen i skolen. Jeg har erfart at *Cooperative Learning* har bidratt til å øke fellesskapet mellom alle elevene i klassen, samtidig som hver enkelt elev med sine behov, har blitt ivaretatt.

7.5.2 Kritikk mot *Cooperative Learning*:

Cooperative Learning har fått kritikk på grunn av at denne metoden kan virke kontrollerende (Alexander, 2001). Modellen er lærerstyrt, og elevene kan følges tett opp slik at ingen kan være “gratispassasjerer” under gruppearbeidet. Som lærer kan man snakke med gruppene og stille ulike spørsmål, for å kontrollere om alle elevene bidrar i samarbeidet.

Selv opplever jeg ikke å være en kontrollerende lærer, men en lærer som viser interesse. Det kan skapes frustrasjoner når enkelte er mye borte, fordi noen får dobbelt arbeid. Min erfaring fra dette prosjektet, er at det skaper store problemer for de elevene som blir igjen i halve grupper.

Kapittel 8. KONKLUSJONER OG NYE UTFORDRINGER

I avslutningskapitlet vil jeg sammenfatte noen av de viktigste erfaringene som arbeidet med dette prosjektet har gitt meg. Jeg vil reflektere over hvilken ny kunnskap jeg har fått, og hvilke yrkesdidaktiske utfordringer jeg bør videreutvikle. Jeg vil først gjenta forskningsprosjektets problemstilling, som jeg gjennom dette studiet har forsøkt å gi svar på:

Hvordan kan samarbeidslæring med fokus på inkludering og tilpasset opplæring bidra til hver enkelt elevs sosiale- og faglige utvikling i design, arkitektur- og kunsthistorie?

Det er den enkelte elev som skal lære å vokse gjennom samarbeid med andre.

8.1.0 Mine erfaringer med å forske i egen yrkespraksis

Denne oppgaven med samarbeidslæring har vært et samarbeid mellom elevene i en Vg2- klasse studiespesialisering med formgivingsfag og meg selv som lærer, og hvor begge parter har fått ny innsikt. Som klassens lærer har jeg sammen med elevene fått prøvd ut samarbeidslæring med vekt på deres egne fortellinger, gjennom refleksjonslogg, samtale og intervju. Vi har kommet et stykke på vei, og vi har høstet mange erfaringer. Det har krevd mye tid, prioriteringer og arenaer for dialog og refleksjoner underveis. Å være aktiv deltaker i et prosjekt som har krevd utprøvinger og systematiske tiltak for å utvikle praksis, opplever jeg har vært første skritt i en viktig utviklings- og læringsprosess. Det kan ha bidratt til inkludering og bedre tilpasset samt helhetlig opplæring i design, arkitektur- og kunsthistorie, for hver enkelt elev i klassen.

Gjennom prosjektperioden har jeg vært både lærer og forsker, noe jeg opplevde ikke var helt enkelt. Det at jeg hadde to ulike roller gjorde at jeg mistet fokus enkelte ganger. Jeg har forstått det er viktig å ha en viss distanse til aksjonene, og kunne tolke de ulike fenomener som kommer fram. I arbeidet har jeg utviklet kunnskaper som har medført at jeg har endret praksis. Sett ut ifra et sosiokulturelt læringsperspektiv skjer læring i en kontekst sammen med andre, hvor både elevene og jeg som lærer har lært under deltakelse med hverandre.

Gjennom arbeidet har jeg opplevd økt yrkeskompetanse. Det har vært på grunnlag av hva elevene ga tilbakemeldinger på, og hva jeg selv har erfart under prosjektperioden når det gjelder planlegging, gjennomføring og vurdering av temaoppgavene “Bauhausskolen” og “Samisk kunst i Norge”, som har dannet hovedaksjonene.

Samtidig har det vært vanskelig å jobbe alene som lærer med et slikt prosjekt. Jeg ser det kan være en svakhet ved oppgaven når kun mine subjektive oppfatninger kan leses i rapporten.

8.2.0 Hvilket utbytte har elevene hatt av samarbeidslæring?

Før prosjektet startet var det ulike forhold som indikerte at læringsmiljøet kunne bli krevende. Dette var hovedsakelig på bakgrunn av at tradisjonell kateterundervisning ikke gir alle elever en tilpasset opplæring i samsvar med evner og behov. Det ble undervist mest mot “et tenkt gjennomsnitt”. Noen av elevene i klassen hadde tidligere lav motivasjon, flere elever med spesielle behov, uklare læringsmål, og det var ikke gode relasjoner mellom alle elevene.

Hensikten med dette prosjektet har derfor vært å praktisere samarbeidslæring, med fokus på inkludering og tilpasset opplæring. Det har vært lagt opp til gjensidig avhengighet mellom elevene i gruppene, og det har vært et mål at elevene skulle øke sine sosiale ferdigheter og faglige kompetanse i design, arkitektur- og kunsthistorie. Gjennom arbeidet med prosjektet har elevene løst problemer sammen på ulike måter. De har fått erfaring med å danne grupper, planlegge eget arbeid, gjennomføre to samarbeidsoppgaver og vurdere egen læringsprosess. I gruppen har elevene delt erfaringer og drøftet fagstoffet med hverandre. De har “lært å lære”.

8.2.1 Selvregulert læring

Fordi klassen jobbet med ett tema av gangen over lengre tid, ga det gode muligheter for å gjøre dem mer bevisste på å variere ulike læringsstrategier. Et av målene for arbeidet i skolen er at elevene skal utvikle kompetanse i å regulere sin egen læring (Kunnskapsløftet). Selvregulert læring innebærer bruk av læringsstrategier og det å være metakognitiv. Studiet mitt viser at innføring av læringsstrategier, bevisstgjøring og den hjelpen som gis elevene når strategiene brukes, må tilpasses hver enkelt. Jeg har også erfart, at elevenes egen tilpasning i gruppene har bidratt til at hver enkelt har utviklet seg sosialt og faglig. Det viser seg at elevene har lært seg ulike strategier når de har samarbeidet, og også utviklet metakognitiv kunnskap om oppgavene de har utført. Elevene har vært med å sette klare kriterier for arbeidsoppgavene, og de har arbeidet med lærestoffet ut fra egne forutsetninger.

8.2.2 Sosial kompetanse og prosessvurdering

Parallelt med de faglige målene er det blitt jobbet med konstruktiv sosial atferd som

kommunikasjon, ansvar, lederskap og atferd som har skapt tillit mellom elevene og ferdigheter i å løse konflikter. Elevene har gjennom prosjektperioden utviklet seg. Etterhvert har de vist gjensidig ansvar og støttet hverandre, slik at alle har forstått lærestoffet. De har også arbeidet med prosessvurdering, som er en viktig faktor i samarbeidslæring (Johnson et al., 2006). Det viste seg i starten av prosjektet, at prosessvurdering var vanskelig for mange, men gjennom å reflektere sammen, vurdere måloppnåelsen gjennom bruk av vurderingsskjema- og samtaler, ble kompetansen utviklet.

Jeg har erfart at målene for elevenes læringsarbeid som har vært samarbeid mellom elevene, elevmedvirkning og utvikling av læringsstrategier, kan realiseres gjennom samarbeidslæring. Metoden har involvert hele mennesket, både det kognitive, affektive og motoriske har vært representert i læringsaktivitene (Grendstad, 2004). Blant annet har filmen “Kautokeino-opprøret” engasjert elevene, både følelsesmessig og intellektuelt. I etterkant kunne holdninger, verdier og kunnskap knyttes til filmen og bringes videre til temaoppgaven. Slik har det følelsesmessige hatt betydning for det kognitive.

Informantene gir på ulike måter uttrykk for, at prosjektet har gitt gode erfaringer med å arbeide i gruppe. Arbeidet med temaoppgavene “Bauhauskolen” og “Samisk kunst i Norge” inneholdt ulike elementer. Et av dem var å samarbeide om å lage en visuell presentasjon. En av elevene i klassen med lese- og skrivevansker lagde en flott og kreativ PowerPointpresentasjon til framføringen. Eleven opplevde å være en ressurs i gruppen. En annen elev som vanligvis vegrer seg for å lese høyt, var aktiv og frampå under presentasjonen sammen med sin gruppe. Her har hver elev ut fra egne forutsetninger og evner vært med å bidratt i samarbeidsprosessen.

Det har under prosjektperioden med samarbeidslæring vært både spenninger og konflikter mellom elevenes kommunikative bidrag. Ut i fra min erfaring, ble denne spenningen brukt som en energi i deres skapende prosesser. Samarbeidet mellom elevene og at de har fått mer ansvar, har vært klare endringer i elevrollen. Informantene sier i intervju at de har opplevd å utveksle informasjon og innsikt under temaoppgavene. De sier de har tilpasset seg hverandre og justert sin egen forståelse på grunnlag av andres forståelse. Elevene opplevde at det å samarbeide med andre skapte kreativitet, og de ble mer motiverte for videre arbeid (Johnson et al., 2006).

Elevene har på ulike måter vært delaktige i valg av emner og utforming av problemstillinger, og på den måten har jeg imøtekommet Kunnskapsløftets krav om elevmedvirkning og solidaritet. Elevene har regulert egne læringsprosesser som ga ansvarsfølelse. Informantene sier at i gruppen var det enklere å få oversikt over hva som skulle læres, enn det var tidligere. Det har også vært enklere å vurdere egen framgang. Jeg konkluderer det med den tette oppfølgingen elevene har fått gjennom vurdering underveis, men også konstruktive tilbakemeldinger fra medelever og lærer.

8.2.3 Elevenes logger og mapper

Gjennom loggskriving har elevene reflektert over egen utvikling. I skriveprosessen er nye tanker og ny kunnskap blitt utviklet. Den nye kunnskapen har også kommet til uttrykk i refleksjons- og vurderingssamtaler jeg har hatt med elevene, som har vært avlutning på hver bolk. I samtalene har elevene beskrevet hendelser, bearbeidet følelser og vurdert erfaringer sammen. Refleksjonene har bidratt til at kunnskapen har blitt mer bevisst. Å skrive ned og registrere situasjoner og opplevelser i skolehverdagen, har vært ny erfaring. Elevene har opplevd logg som nyttig for å få fram ulike syn og perspektiver. Dette har økt deres bevissthet om eget arbeid, og på den måten har motivasjonen økt.

Loggen har også vært et nyttig redskap for meg som lærer, for å bli nærmere kjent med elevenes kompetanse, læringsbehov og opplevde frustrasjoner i forbindelse med de ulike temaoppgavene. Informasjonen fra loggene ble til hjelp for å tilpasse veiledningssamtalen i de ulike gruppene.

Det har vært åpenhet rundt både krav og vurderingskriterier, slik at elevene hele tiden har visst hva som ble forventet av dem. Dermed er også grunnlaget for tilpasset opplæring blitt forbedret gjennom prosjektet.

8.3.0 Tilpasset opplæring er mulig i klassen

Dersom tilpasset opplæring skal ha noen mening i vår klasse på videregående skole, har det vært viktig å få elevene aktivt med. Jeg forberedte grundig hvilke spørsmål jeg stilte elevene under de ulike oppgavene gjennom prosjektperioden. Noen ganger lot jeg elevene besvare spørsmålene i par eller i gruppen. Jeg lot elevene få nok tid og forventet at alle kunne svare. Jeg opplevde at aktivitetsnivået til elevene steg, og at svarene ble mer reflekterte. Spesielt ble jeg overrasket over en av elevene med svake ferdigheter, som tidligere sjelden har besvart spørsmål tilfredsstillende.

8.3.1 Elevmedvirkning

Gjennom dette prosjektet har elevene i stor grad vært med å bestemme innholdet i opplæringen. Informantenes utsagn viser at det har vært en fordel for de teoretisk sterke elevene som har hatt behov for større utfordringer. Det er fordi de lettere kan gå utover lærebøkene og i stor grad variere med ulike informasjonskilder, som blant annet bruk av Internett. Det har også vist seg å være en fordel for de elevene som strever. Ved at de er aktivt medvirkende kan de lettere få fram sine interesser, og dermed vektlegge sine sterke sider framfor svakheter.

Fokuset i klassen har vært rettet mot relasjonen mellom elevene som skal lære, og det sosiale miljøet i gruppene som læringen skjer i. Elevenes læring kan knyttes til deltakelse i dialogen og samspillet (Vygotsky, 1986). Det sosiokulturelle perspektivet i dette studiet er forankret i et syn på kunnskap, hvor det er den sosiale gruppen som bruker og utvikler kunnskapen. Læring skjer på den måten at den enkelte elev deltar i en sosial praksis der kunnskapen konstrueres gjennom felles meningsskaping (Vygotsky, 1986).

I arbeidet med fagområdet *design, arkitektur- og kunsthistorie* har elevene møtt utfordringer de har strukket seg mot, og som de har mestret på egenhånd og sammen med andre. Dialogen har vært et redskap for å uttrykke ideer og stille spørsmål, for gjennom språket skapes begreper og kategorier for tenkningen, slik Vygotsky (1986) uttrykker det.

Informantene påpeker i intervjuet at det har vært viktig å bli kjent med de andre i gruppen, og oppleve seg sett og hørt. For når elevene delte tankene sine med hverandre, ble de bedre kjent og trygge på hverandre. Når andre lyttet, så dem og ga respons, opplevde de å bli bekreftet, og da ble det gode prosesser i gruppen. Kommunikasjonen ble mer forutsigbar, og elevene kunne skape noe nytt sammen. Bakhtin (1979) mener at forståelse skapes ved konfrontasjon eller mot til å bli synlige for hverandre. Fellesskap, deltakelse, gjensidig ansvar, kunnskap og holdninger har jeg erfart utvikles i en flerstemmig dialog, der stemmene utfyller og kontrasterer hverandre (Bakhtin, 1979). Elevene har blitt flinkere til å lytte, respektere ulikheter og ta hensyn til hverandre. Det er dette Vygotsky, Bakhtin og andre beslektede teoretikere bygger på, at kunnskap er sosialt konstruert gjennom samspill med omgivelsene, både når det gjelder læring, forståelse og problemløsning (Dysthe, 2008). Alle i klassen opplevde etter hvert å bli inkluderte. Når hver enkelt elev opplevde å være mer synlig, økte også deres selvoppfatning. Jeg konkluderer med at

fokuseringen på gjensidighet og aktiv deltakelse i gruppene, har vært de viktigste elementene for de gode møtene som skaper læring (Grendstad, 2004).

8.3.2 Elevene opplever endring og felles forståelse

Elevene opplever å ha utviklet mer modenhet, og evne til refleksjon i løpet av skoleåret. På den måten har elevene endret seg, ved at de opplever å være et annet sted i egen læreprosess. Denne utviklingen er ønsket og er i tråd med min hensikt med prosjektet. Klassen har fått erfaring med fagene *design, arkitektur- og kunsthistorie* gjennom tilpassede oppgaver. Elevene har valgt ulike læringsstrategier for å møte disse, og de har lært å feste oppmerksomheten til eget læringsarbeid gjennom samtale og diskusjoner i gruppen og i refleksjonslogg. Videre har elevene vist ulike måter å innhente informasjon på, ulike måter å kategorisere stoffet, og i diskusjoner har de bidratt med ulike argumenter og ideer. På den måten har opplæringen vært tilpasset.

Vygotsky og Bakhtin hevder at særlig språket er viktig redskap for læring og utvikling av mening (Dysthe, 2008). Dette har jeg erfart kan knyttes til kommunikasjonen i gruppene. Elevene har delt på kilder, ideer og bilder. All felles informasjon har de diskutert og snakket om for å sikre felles forståelse. Gjennom å skape felles besvarelser og presentasjoner, har nettopp samtalen, tekstsaking og IKT vært viktig for læringen. Det har hjulpet elevene til å kontrollere egne handlinger, og viktig hjelpemiddel for selvstendig tenkning og selvregulert læring (jfr. 8.2.1).

Når det gjelder de elevene som strever, har de opplevd å få tett støtte i opplæringen både av medelever og lærer. Tilpasning har også vært viktig for de evnerike elevene. De har fått større ansvar og flere utfordrende oppgaver som har gitt dem muligheter til å utvikle seg i takt med sitt potensial. Jeg har observert elevenes egeninnsats i skolearbeidet, som har vært et godt grunnlag for at læring skjer. Samspill mellom elevene, har bidratt til økt aktivitet og tilpasset deltakelse. Inkludering har dermed vært tatt på alvor, slik at hver elev har deltatt i fellesskapet ut fra sine forutsetninger.

8.3.3 Sosialt fellesskap

Det har vist seg under arbeidet med prosjektet, at dialogen mellom elevene har gjort at de har utviklet ny kunnskap. Et formål med prosjektet har nettopp vært at elevene i gruppene skulle

komme på nye ideer og forslag til hvordan problemer kunne løses. Dialogen har vært et sentralt og viktig redskap for tilpasning av opplæringen, veiledningen og annen oppfølging av elevene. Samtidig har jeg erfart at den jevnlig samtalen med elevene har hatt stor egenverdi, ved at den kan gi viktig læring hos både elev og lærer, utvikle gjensidig respekt og øke elevenes motivasjon.

Elevenes motivasjon har vært styrket fordi de har hatt medansvar for egen læring. Opplæringen har gjennom prosjektperioden foregått i et sosialt fellesskap. I følge sosiokulturell teori og konfluent tenkning, er det gjennom kommunikasjon seg i mellom at elevene skaper kompetanse, som blant annet å tenke i begreper som har gjort selvrefleksjon mulig. Informantene sier videre at det har vært viktig for deres motivasjon å ha felles fokus og forståelse på det de arbeidet med i gruppene, Det bidro til at læringen opplevdes som meningsfull.

8.4.0 Hva har jeg lært gjennom prosjektet med samarbeidslæring?

Erfaringer fra prosjektet har bidratt til ny forståelse og utvikling av kunnskap. Målet mitt har vært stadig å forbedre de enkelte ledd i planlegging, gjennomføring og vurdering av elevenes opplæring. Gjennom å bruke aksjonsforskning som et verktøy og deltatt aktivt i elevenes arbeidsprosess, har jeg blitt mer systematisk og målrettet i eget arbeid,. Mine observasjoner av de ulike elevgruppene har ført til at jeg har blitt mindre opptatt av negativ atferd. Jeg har vært opptatt av hva elevene kan og er, og anerkjent dem for det. Videre har jeg opplevd hvor viktig det er at elevene er aktive og medvirkende i læreprosessen, og at de lærer best når de oppdager kunnskapen selv (Grendstad, 2004).

Jeg har opplevd prosessen gjennom dette prosjektet som spennende og interessant, men også krevende. Å ha med elever i denne prosessen med endring og forbedring av praksis, har vært et privilegium. Under dette arbeidet har jeg lært *hvordan* elever lærer, ikke bare *hva* de lærer. Det har vært avgjørende for motivasjonen til elevene, at jeg som lærer har bidratt til å skape et læringsmiljø som har stimulert til aktiv elevmedvirkning. Ikke minst har vi opplevd et inkluderende miljø som har skapt fellesskapsfølelse, slik en av elevene beskriver. Elevenes samarbeid og deres medvirkning i planleggingen og prosessvurderingen, har vært avgjørende for at læringsarbeidet ble så positivt og meningsfylt som det ble.

Det har vært behov for differensiering for enkelte elever med spesielle behov, og det har vi løst innenfor ordinær klasse. Men det har ikke vært likegyldig hvordan vi har arbeidet. Jeg har erfart viktigheten av å følge prinsippene for samarbeidslæring som har ført til tilpasset opplæring og at læring skjer. Videre har jeg erfart at sosiale ferdigheter kan læres som vanlige skolefag med tilpassete læremidler, aktiviteter og egnede vurderingsmetoder, og at sosial opplæring må gis alle. Dette for å unngå at elevene som har det største læringsbehovet blir skilt ut. Gjennom å involvere hver enkelt i en klasse kan elever lære av hverandre, og alle kan videreutvikle seg. Sosial kompetanse har jeg opplevd er like aktuelt for alle, både for de som fungerer dårlig sosialt, men også viktig for personlig vekst og utvikling for de andre.

8.4.1 Veilederrollen

Ved å jobbe systematisk med å utvikle veilederrollen, har jeg hatt fokus på veiledningssamtalen i gruppene. Veiledningen har vært avgjørende for en inkluderende skole. Til tross for begrenset tid, har jeg likevel erfart at veiledningssamtalene har gjort det lettere “å se hele eleven” med hans og hennes interesser, muligheter og eventuelle problemer.

Veiledningssamtalen har vært avgrenset til å gjelde veiledning i pedagogisk sammenheng. Gjennom veiledningssamtalen var hensikten min at elevene skulle gjøre bevisste valg i læreprosessen. Læringen ble konstruert mellom elevene, og jeg ga profesjonell støtte i ulike læreprosesser, mest som “støttende stillas” Jeg har forsøkt å synliggjøre valgmuligheter i prosessen og har hatt oppmerksomhet mot elevene, hele tiden observert om alle har tilegnet seg de sosiale- og kommunikative ferdighetene som situasjonen har krevd, samt faglig utvikling. Veiledningen ble relatert til prosjektets ulike bolker.

Informantene sier at veiledningssamtalene har bidratt til å fremme skolefaglig læring, trygghet og trivsel på skolen. At disse samtalene har foregått i gruppe, vil jeg framheve som en sentral læringsforutsetning. Elevene har blitt stimulert og utfordret ved at de på en forpliktende måte har gitt respons til hverandre. Elevene har oppnådd gode resultater. For hver gruppes samlede kompetanse overskrider enkeltelevers kompetanse, og det har gitt større mulighet for kvalitet i opplæringen (Johnson et al, 1999; 2006). Jeg har også erfart at flere av elevene enn bare de mest aktive, har kommet aktivt med og bidratt i dialogen.

De fleste av elevene forteller i intervjuet at de opplevde sterkere gjensidig avhengighet i arbeidet med temaoppgaven “Samisk kunst i Norge”, enn da de arbeidet med “Bauhauskolen”. Det gjorde at de følte større forpliktelse overfor de andre i gruppen for å få et godt resultat. De fleste av elevene i begge gruppeintervjuene ga uttrykk for at samarbeidslæring er en spennende måte å lære på, og forteller at de har utviklet både sin sosiale- og faglige kompetanse.

Jeg har lyttet til hver elev for å kunne danne meg et bilde av elevens nærmeste utviklingszone, for å kunne gi den enkelte nødvendig hjelp og støtte gjennom prosjektet. Å tilpasse opplæringen har gått ut på at jeg har bygget og tatt ned “stillas” for elevenes utviklingsprosess. Tilpasset opplæring har vært et virkemiddel. Det har dreid seg om tilrettelegging for læring for elevene, og arbeidet i klassen som helhet ble lagt opp slik at alle elevene i hver gruppe skulle oppleve å mestre, og at det hver enkelt bidro med har betydd noe for de andre (Johnson et al., 2006). Støtte og veiledning har vært gitt slik at elevene har funnet løsninger ved å bli stilt spørsmål, blitt oppmuntret og gitt hint (Grendstad, 2004). Underveis har gruppene fått veiledning om hva som burde gjøres videre.

Når jeg reflekterer over hva tilpasset opplæring er, tenker jeg framover mot hva gruppen og den enkelte eleven kan greie med støttende veiledning. Min veiledning har ikke vært rettet mot å kontrollere rette svar, men mer en faglig veiledning som har siktet mot å stimulere elevenes egen fantasi, tenkning og ideer. Jeg har erfart hvordan hver enkelt elev kan vise hva de er gode til. For å finne fram til deres sterke sider har jeg vært våken og sensitiv for mangfoldet i hvordan elevene faktisk har deltatt i det faglige arbeidet. Hva har for eksempel eleven brukt sidemannen til? Hvordan har eleven vært overfor sine medelever?

Jeg tenker mye av opplæringen dreier seg om å lære av egen praksis; det å bli i stand til å dra nytte av og videreutvikle det som fungerer akkurat for den enkelte elev i bestemte situasjoner. Slik jeg har opplevd under arbeidet med prosjektet, er tilpasset opplæring når alle elevene deltar aktivt og lærer. Jeg har erfart at tilpasningen ofte skjer gjennom at elevene selv tilpasser oppgavene og utfordringer slik at de kan ha nytte av dem. Men opplæring er kompleks, for det som har vært tilpasset opplæring i vår klasse med temaoppgavene i vårt fagområde, er ikke nødvendigvis tilpasset opplæring i en annen klasse eller med andre fag. Min erfaring er at tilpasset opplæring dreier seg om å oppdage de gode øyeblikkene i egen praksis.

8.5.0 Aksjonsforskning som strategi for å utvikle ny yrkeskunnskap

Aksjonsforskning som metode ivaretar selve grunnideen i hele dette prosjektet, som handler om at både elever og lærer skal være deltakere og ikke tilskuere i læringsprosesser. Når jeg selv har vært med som forsker i studiet, har det skapt en bedre balanse mellom lærer-elev-forholdet som øker muligheten for deltakelse og praksisfellesskap. Prosjektet har vært preget av samhandling, og endringsprosessen har blitt som et resultat av vårt samspill. Kunnskap er utviklet i et sosialt fellesskap der den anvendes, og både elevene og jeg selv har tilegnet oss kunnskapen gjennom å delta i det sosiale fellesskapet. På denne måten er kunnskap skapt, forankret og distribuert i kulturen på skolen.

For å forstå hverandre i klassen må vi være åpne for andres oppfatning. Det har vært viktig for meg i prosjektet å være åpen for alle elevenes synspunkter og opplevelser, slik at alle kan oppleve å bli sett og tatt på alvor i prosessen. Ønsket mitt har vært å beskrive, analysere og forsøke å forstå hva som skjer og reflektere over prosessen (Kvale, 2006). Et av delmålene med aksjonsforskningen er nettopp det å forsøke å gjøre noe med disse forforståelsene – skape *brudd* – som gjør at praksis og forståelse endres. Prosessen kan forstås som den evige pågående hermeneutiske sirkel (Gadamer, 2004), der refleksjon rundt rollene driver endringsarbeidet. Den hermeneutiske spiralen tar aldri slutt, men blir stadig utvidet (Dallan, 2000).

8.5.1 En inkluderende skole

Gjennom prosjektperioden har jeg opplevd at det finnes både muligheter, dilemmaer og begrensinger i arbeidet for å inkludere elever. En inkluderende skole skapes ikke av seg selv, og slik jeg opplever så vil den aldri bli ferdig utformet. Det er en kontinuerlig utfordring. Det sosiokulturelle perspektivet har gitt meg både muligheter og begrensinger for den konkrete utformingen av mine undervisningsopplegg. Planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen i vår klasse, har vært en diskursiv praksis, med både elevene og meg selv som legitime deltakere (Dysthe, 2008). Vår samhandling har vært asymmetrisk, men likeverdig. Jeg har opplevd at elevenes læring har vært knyttet til erfaring, opplevelse og oppdagelse, og at elevenes læring har vært en prosess som har foregått i et samarbeid mellom oss. Jeg har erfart under samarbeidet, at asymmetri kan være en berikelse for samhandlingen, for det bringer fram et mangfold av kunnskaper, kreativitet og skaperkraft (Dysthe, 2008). Læring og utvikling har sitt

utspring i det mellommenneskelige og sosiale, og som først i neste omgang kan internaliseres som kunnskap for den enkelte (Vygotsky, 1978).

8.5.2 Endring av praksis

Endringer har skjedd i forhold til de data som har kommet fram gjennom elevlogger underveis og observasjoner av gruppene. Det har vært til god hjelp når prosessen gjennom elevarbeidene skulle reflekteres over og forstås. Mine holdninger og verdier, har gjennom den nye veilederrollen endret seg. Jeg har vist elevene mer tillit enn tidligere, tatt dem med på drøftinger om mål, aktiviteter og arbeidsformer, som igjen har vært avgjørende for graden av medvirkning og ansvar jeg har gitt dem. Jeg har forsøkt å bygge opp elevenes tro på egne krefter, at de klarer å finne ut av problemstillinger selv, ved hjelp av oppgaver og dialoger mellom elevene og lærer-elev.

8.5.3 Fra plan til praksis

Dagens skole omfatter et mangfold av elever med store forskjeller i interesser og forutsetninger. Dette skaper store utfordringer for lærere og stiller krav til kreativitet og kunnskap om lærestoff og ulike metoder, noe jeg har erfart gjennom den didaktiske modellen (jf.kap.5) Som Engelsen (2006:41) sier, kan didaktikken “hjelp lærerene i samarbeid til å ta reflekterte og begrunnede valg i tilknytning til opplæring”.

Læring skapes best i en interaksjonsprosess, en prosess som åpner mulighetene for læring og erkjennelse på en bedre måte. I en sosial interaksjon vil flere elever oppleve at en manglende forståelse er noe som flere i gruppen kjenner på, og dermed vil mye av angsten avta. Dette vil ikke kunne oppnås dersom elever som mangler forståelse for lærestoffet, blir tatt fysisk ut av klassen sin. Vygotskys og Bakhtins sosiokulturelle teorier trekker fram slike forhold. Å være inkludert og lære i samhandling utvider mulighetene for at flere elever skal få økt forståelse av de utfordringene som foreligger (Imsen, 2006).

Resultater fra denne studien viser at de elevene som tidligere har hatt lav motivasjon og lavest måloppnåelse, har hatt den største sosiale- og faglige framgangen. Denne erfaringen forteller at de av elevene som strever og har ekstra behov, har stor nytte av å få være en del av et klassefelleskap, og da under forutsetning av at elevene får samarbeide om lærestoffet, hvor det skapes

en dialog mellom deltakerne, som kan gi forståelse. Elevene er tryggere når de gjennomfører oppgaver sammen med andre, enn når de arbeider alene. Elevene våger mer, også de som sliter med lærevansker. Det å lykkes sammen med andre har gitt bedre selvfølelse og motivasjon.

I kapittel 2 trekker jeg fram min forforståelse om “hvor skoen trykker” i norsk skole; om blant annet elever som blir tatt ut av ordinære klassen. De opplever å bli sosialt isolert og stigmatisert (Ogden, 2007). Egen erfaring gjennom prosjektet med samarbeidslæring, er viktigheten av å lytte til hver enkelt elev og ta konsekvensene av det når jeg tilpasser opplæringen. Jeg må gi elevene gode erfaringer som gjør at de i minst mulig grad kommer i belastede posisjoner i forholdet mellom sosial- og faglig kompetanse og mestring i skolen. Jeg mener en anerkjennende holdning bidrar til å utvikle en skole der elevene opplever seg verdsatt, deltar i meningsfulle aktiviteter og får positive læringsopplevelser.

Tilpasset opplæring har også en annen side, og det er hensynet til evnesterke elever. Jeg har erfart gjennom dette prosjektet at det fremmer elevenes læring å forklare lærestoffet for medelever.

En viktig faktor er at metoden ivaretar balansen mellom individ og fellesskap. Norge er et individorientert samfunn, og derfor mener jeg det er viktig å oppmuntre til samfunnsnyttige ferdigheter som dialog, å kunne samarbeide, ta flere perspektiver og utføre felleshandlinger som er av allmenn betydning.

Det viktigste funnet i mitt studie er at samarbeidsmetoden *Cooperative Learning* sikrer inkludering og tilpasset opplæring for hver enkelt elev i klassen. Gjennom kap. 7 og 8 har jeg således fått synliggjort svaret på min problemstilling.

Veien videre

Veien videre for meg går gjennom nye refleksjoner rundt det daglige arbeidet mitt på skolen. Vi som lærere er de nærmeste til å bedre læringsmiljøet for elevene, til å redusere sårbarhet og krenkelse, til å trygge elevene og på den måten skape det beste fundamentet for elevenes læring.

LITTERATURLISTE

- Aasen, J. (2003): *Flerkulturell pedagogikk – en innføring*. Vallset: Opplandske Bokforlag
- Bachmann, K. og Haug, P. (2006): *Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport nr. 62*. Volda: Høgskolen i Volda og Møreforskning.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bang, S. og Heap, K. (2003): *Skjulte ressurser. Om veiledning i grupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bakhtin, M. (1981): *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas.
- Bakhtin, M. (2003): *Latter og dialog. Utvalgte skrifter*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Befring, E. (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Gjøvik: Samlaget
- Befring, E. (2004): *Skolen for barnas beste*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. (2005): *Det vurderende øyet*. Oslo: Gyldendal Forlag
- Bjørndal, B. og Lieberg, S. (1978): *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschehoug.
- Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (2008): *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Forlag.
- Black, P. og Wiliam, D. (1998): *Inside the Black Box-Raising standards through classroom assessment*. London: School of Education, King`s College.
- Boge, M., Markus, G., Moe, R., Ødegaard, E. E. (2005): *Læring gjennom veiledning. Meningsskapning i grupper*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brandt, B. (2002): *Gruppeintervju: Perspektiv, relasjoner og kontekst*. I *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* av Harriet Holter og Ragnvald Kalleberg, Oslo: Fagbokforlaget.
- Bruffee, K. (1999): *Collaborative Learning: Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Bråten, I. (2005): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, Ivar (2006): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag
- Børtnes, J. (2008): *Bakhtin, dialogen og den andre*. I dialog, samspill og læring. Olga Dysthe (red). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, L.E., Wærness, J.I. & Lindvig, Y.(2005): *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Læringslabbens publikasjon 101, 2005.
- Dale, E.L. og Wærnes J. I. (2006): *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Cappelen.

- Dalen, M. (2011): *Intervju som forskningsmetode; en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2006): *Så langt det er mulig og faglig forsvarlig*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.
- Dalin, P. (1994): *Skoleutvikling. Teorier for forandring*. Gyldendal Norsk Forlag
- Dalland, O. (2008): *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dewey, J. (1933/1998): *How we think. A restatement of the Relation og Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: Houghton Mifflin.
- Dewey, J. (1974): *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1966): *Democracy and Education*. N.Y., The Free Press, Simon & Schuster.
- Dillenbourg, P. (1999): What do you mean by collaborative learning? I: Dillenbourg, Pierre (red): *Collaborativ learning: Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Elsevir.
- Dysthe, O. (2000): *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dysthe, O. (2001): *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag AS
- Dysthe O. og Engelsen K. S. (2003): *Mapper som pedagogisk redskap*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eide, B.J. og Winger, N.: (1996): *Kompetente barn og kvalifiserte pedagoger*. Cappelen Akademiske
- Engelsen , B.U. (2006): *Kan læring planlegge*, Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Elstad, E. og Turmo, A. (2006): *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fangen, K., (2010): *Deltakende observasjon*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Fog, J. (2004): *Med samtalen som utgangspunkt*. København: Akademisk Forlag.
- Frønes, I. (2003): *Et sted å lære*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Grendstad, N. (2004): *Å lære er å oppdage*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Handal, G. og Lauvås, P.(1983): *På egne vilkår – en strategi for veiledning med lærere*. Oslo: J.W. Cappelen Forlag AS
- Haug, P. (2003): *Evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Hjertaker, E. (1984): *Læring gjennom samarbeid*. TANO forlag.
- Hiim, H. og Hippe, E. (2001): *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere. Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*. Oslo: Gyldendal.
- Hiim, H. og Hippe, E. (2004): *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere*. Oslo: Gyldendal

Hiim, H. (2010): *Pedagogisk aksjonsforskning*. Tilnærming, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Holtermann og Jelstad, (2012): *Elevene som ikke finnes*. Forskningsprosjekt. Utdanningsnytt, 21. september 2012

Holme, I. M og Solvang, B. K. 1996: *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: Cappelen Akademisk

Høie, M. (2001). *Om å forske i egen eller i andres praksis. Kan aksjonsforskningen vise vei for profesjonsforskningen?* Nordisk pedagogik.

Imsen, G. (2006): *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.

Johnson, D. W. og Johnson, R. (1994): *Leading the cooperative school* (2nd ed). Edians, MN: Interaction Book Company.

Johnson, D. W. og Johnson, R. (1999): *Learning Together and Alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall

Johnson, D.W., Johnson, R. T., Haugaløkken,., Aakervik,., (2006): *Samarbeid i skolen*. Pedagogisk psykologisk forlag

Kalleberg, R.(1996): *Feltmetodikk, forskningsopplegg og vitenskapsteori*. Forord i den norske utgaven av M. Hammersly og P. Atkinson: *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kolb, D.A. (1984): *Experiential learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

KD St.meld. nr.23 (1997-1998): *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*.

KD Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*.

KD Stortingsmelding nr.16 (2006-2007). ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*.

KD Stortingsmelding nr. 8 (2007-2008) *Den kulturelle skolesekken*

KD Stortingsmelding nr. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap*

KD Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*

Klette, K. (2007): *Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring?* Norsk pedagogisk tidsskrift, nr. 4

Koritzinsky, H.J. (1997): *Tema- og prosjektarbeid i grunnskolen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kvale, S. (2006): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.

Lave J, og Wenger, E. (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University Press

Lindberg, E. og Ogden, T. (2001): *Elevatferd og læringsmiljø 2000. En oppfølgings-undersøkelse av elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Rapport, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006): Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet.

Løgstrup, K. E. (2000): *Den etiske fordring*. Trondheim: J.W. Cappelens Forlag as. (1. utgave 1956).

- Maslow, A. H. (1970): *Motivation and personality*. London: Harper & Row.
- McNiiff, J. and Whitehead, J. (2006): *Action Research. Principles and Practice*. London: Routledge Falmer.
- Morken, I. (2006): *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Nissen, P. (1983): *Involveringspedagogikk. Cappelen Damm*
- Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør – Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. og Overland, T. (1998): *Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*. Oslo: Nova. Rapport 20/98
- Ogden, T. (2007): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Packer, M. J. og Goicoechea, J. (2000): “*Sociocultural and Constructivists Theories of Learning: Ontology, Not just Epistemology*” i: *Educational Psychologist* 35(4): 227-241. Lawrence Erlbaum Ass. Inc.
- Postholm, M. B. (2007): *Forsk med!* Trondheim: N W Damm & Søn
- Postholm, M.B. og Moen, T (2009): *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen*. Metodikk for lærere, studenter og forskere. Oslo: Universitetsforlaget.
- Santa, C. og Engen (1996): *Prosjekt CRISS. Lære å lære*. Stavanger: Stiftelsen Dysleksiforskning.
- Säljö, R. (2002): *Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper*, i I. Bråten (red.) *Læring i et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Schein. E. (1980): *Organization psychology*. Lincoln: Anybook Ltd.
- Schøn, D. A. (1987, 2001): *Den reflekterende praktiker*. Klim, Århus.
- Skaalvik, M & Skaalvik S (2008): *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2012). Evnerike barn- en spesialpedagogisk oppgave. I E. Befring og R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. (s. 540- 558). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Skogen, K og Idsøe, E. C., (2011): *Våre evnerike barn. En utfordring for skolen*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Skogen, K. (2010): *Evnerike barn i den norske skolen*. SKOLEPSYKOLOGI nr. (2) 5-12.
- Slavin, R. E. (1990): *Cooperative Learning: Theory, practice, research*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Slemmen, T. (2010): *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Smedsrud: (2012): *Evnerike barn i norsk skole*. Masteroppgave i spesialpedagogikk

- Stenhouse, L. (1975): *An introduction to Curriculum Research and Development*. Guildford, London
- Stensaasen, S. og Sletta O. (1996): *Gruppeprosesser. Læring og samarbeid i grupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stålsett, U. (2006): *Veiledning i en lærende organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stålsett, U., Storhaug, M. & Sandal, R. (2009): *Veiledning i tilpasset opplæring. Arbeidsmåter – fra oppskrift til refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2006): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Tiller, T. (2006): *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen, motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tveiten, S. (2005): *Veiledning – mer enn ord*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget
- Ulland, D (1996): *Veiledning og etikk. Noen etiske perspektiver på veiledningsrelasjonen*. Norsk pedagogisk tidsskrift, nr. 1.s. 14-20
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in society. The development of higher psychological process*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press
- Vygotsky, L. S. (1981): *The genesis of higher mental functions*. I: J.V. Wertsch (red), *The concept of activity in Soviet psychology*, s. 144-188. Armonk, N.Y.: Sharpe.
- Vygotsky, L. S. (2001): *Tenkning og tale*. Gjøvik: Gyldendal norske forlag AS
Originalens tittel: *Thought and Language*. Massachusetts (1986).
- Webb, N, og Palinscar, A.S.(1996): *Group Processes in the Classroom*. I Berliner, David C. (Ed) og Calfee, Robert C. (Ed): *Handbook of educational psychology*, s. 841-873.
- Williams, P., Sheridan, S., og Pramling Samuelsson, I. (2001). *Barns samlärande – en forskningsöversikt*. Skoleverket.
- Winner, E. (2000): *The Origins and Ends of Giftedness*. *American Psychologist*, 55 (1), s. 159-169)
- Elektroniske kilder:
- Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*.
http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_larerplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_Ik_06.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2006): *Kunnskapsløftet: Generell del*
http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del_del/Generell_del_lareplan_bm.rtf

VEDLEGG

Til elev/foresatte

Jeg er klassekontakt og faglærer for Vg2 i studiespesialisering med formgivning. I inneværende skoleår er jeg også student ved Høgskolen i Akershus, hvor jeg arbeider med en masteroppgave i yrkespedagogikk. Som en del av dette studiet skal jeg gjennomføre et prosjekt med samarbeidslæring, som arbeidsmåte i fagområdet *design, arkitektur- og kunsthistorie*.

I sammenheng med prosjektet som omhandler utvikling av dette fagområdet og bedre tilpasset opplæring, ønsker jeg å benytte loggtekster fra elevene og intervjuer, som innsamling av data. Et utvalg av datamaterialet ønsker jeg å benytte i dette prosjektet. Personlige opplysninger om elevene vil bli anonymisert, og alle data vil bli slettet når prosjektrapporten er godkjent. Rektor ved skolen er informert om forespørselen.

Jeg ber elever og foresatte om tillatelse, til å benytte loggene og intervjuene som datamateriale. Ta gjerne kontakt med meg hvis det er noen spørsmål knyttet til denne henvendelsen.

Med vennlig hilsen Anne Grethe Hestad

Oslo, 20. januar 2008

..... klipp

..... Gir tillatelse

..... Gir ikke tillatelse

Elev _____

Foresatt _____

Grunnleggende ferdigheter i programområdet¹³ formgivingsfag

Å kunne uttrykke seg muntlig i formgivingsfag innebærer å bruke fagterminologi både i arbeid på verksted, og i bruk i samtaler, presentasjoner og diskusjoner om eget og andres arbeider.

Å kunne uttrykke seg skriftlig i formgivingsfag innebærer å bruke, tekst, bilde og symbol i visuelle uttrykk. Skriftlig og visuell kompetanse blir utviklet når fakta, ideer og holdninger blir gjort om til tekst.

Å kunne lese i formgivingsfag innebærer å undersøke, tolke og bruke informasjon fra tekst og estetiske uttrykk i bilde, arkitektur, design og bruksform. Det vil også si å benytte arkiv, samlinger, bibliotek og erfaringer fra verksted for å øke den faglige forståelsen.

Å kunne regne i formgivingsfag innebærer å beregne målestokk, form, proporsjoner, volum og dimensjoner i produktutvikling (og presentasjoner). Det er også sentralt i forhold til geometri, perspektivtegning og aksonometri.

Å kunne bruke digitale verktøy i formgivingsfag innebærer å bruke informasjonsteknologi knyttet til skapende arbeid, visuell kommunikasjon, layout, presentasjon og dokumentasjon.

Kompetansemål

- Gjøre greie for rollen til det masseproduserte bildet i samfunnsdebatten
- Vurdere foto som reportasje, dokumentasjon og kunstuttrykk
- Presentere sentrale verk innenfor bokkunst og illustrasjon
- Karakterisere arbeid av sentrale grafikere, fotografer og grafiske designere.
- Presentere særtrekk i fotografier og grafiske arbeider fra ulike kulturer
- Presentere særtrekk ved kunsten til urfolk og sammenhengen mellom samisk kunst, religion og politisk utvikling i samfunnet.
- Å kunne bruke fagterminologi i tolkning, vurdering og formidling av trykk og foto.

VEDLEGG 2

¹³ Utdanningsdirektoratet 24.mars 2006

Lærers ansvar gjennom samarbeidslæringsprosjektet

Sette læringsmål sammen med elevene	<ol style="list-style-type: none">1. Faglig2. Sosialt
Fatte beslutninger om	<ol style="list-style-type: none">1. Gruppestørrelse og fordeling2. Møblering i klasserommet3. Fordeling av roller4. Observasjon og observasjonsskjema
Gi oppgave og forklare arbeidsmåte	<ol style="list-style-type: none">1. Forklare faglig oppgave2. Forklare kriterier for å lykkes3. Tilrettelegge for samarbeid i gruppe4. Tilrettelegge for individuelt ansvar5. Spesifisere (og undervise) sosiale ferdigheter6. Tilrettelegge for samarbeid mellom gruppene
Observasjon og veiledning	<ol style="list-style-type: none">1. Tilrettelegge samspill <i>ansikt-ansikt</i>2. Observere elevenes atferd3. Gi faglig støtte og veiledning4. Gi oppmuntring og fremme samarbeidsferdigheter
Evaluerings og prosessvurdering	<ol style="list-style-type: none">1. Evaluere og feire elevenes læring2. Prosessvurdering og bruk av sosiale ferdigheter3. Avslutning på arbeidsøkten

Strukturert observasjonslogg for lærer

Informasjonskilde	Jeg ser	Jeg hører		Refleksjoner
Fokusområder under observasjon				
Samspillet i gruppa, oppmuntre til deltakelse				
Hjelper hverandre i planleggingsarbeid				
Det faglige – forklarer begreper				
Kontrollerer at alle forstår				
Problemløsningsstrategi				
Drøfting av løsningsalternativer				
Samarbeidet med gruppedeltakerne				
Prosessvurdering				

Refleksjoner (lærer)

Dato/økt	Situasjon:	Temaer	Tiltak/handling:
	Elevgruppe:	Beskrivelse: Hva sies? Hva skjer?	

A) REFLEKSJONSLOGG FOR ELEV



Elev:	klasse:	dato:
Hva gjorde du sammen med gruppa i dag? Jeg har...		
Hvilke tanker hadde du under samarbeidet? Jeg tenkte...		
Hvordan opplevde du det? Jeg opplevde...		
Hva følte du? Jeg følte...		
Hva har du oppdaget/lært i dag? Jeg har oppdaget...		
Hva er lurt å gjøre videre? I fremtiden mener jeg det vil være lurt å...		
Hva er lurt at lærer/veileder gjør videre?		

B) REFLEKSJONSLOGG FOR GRUPPEN



Gruppelogg for gruppe nr:	klasse:	dato:
Har dere lært noe nytt av hverandre denne uken? Hva er det? Vi har...		
Hva har gruppen lykkes med? Vi har...		
Hva har vært vanskelig? Vi opplevde...		
Hva kunne vært gjort annerledes? Vi tenkte...		
Hva er lurt å gjøre i framtiden? Vi tenkte...		

VURDERINGSLOGG - ELEV

Tema:

Navn:

Klasse:

1. *Motivasjon*: Hvordan synes du samarbeidet har vært i forhold til å skape interesse og nysgjerrighet i denne oppgaven?
2. *Aktivitet*: Hvor aktiv har du vært i samarbeid med de andre i gruppa?
3. *Konkretisering*: Hvor forståelig har arbeidet med denne oppgaven vært? Hva har vært uklart? Hva har vært interessant å lære?
4. *Variasjon*: Hvordan synes du samarbeidet i gruppa har vært i forhold til variasjon i arbeidsmåter?
5. *Individualisering*: Hvordan har du bidratt til at alle har hatt opplevelse av å få til noe/mestre i arbeidet med oppgaven? Hva har vært lett og hva har vært vanskelig?
6. *Samarbeid*: Hva synes du om samarbeidet i gruppa? Kan du fortell noe om det? Hva har vært bra? Hva kunne vært gjort annerledes?
7. *Trivsel* er en faktor som kan medvirke til økt læring. Hvordan har trivselen vært under arbeidet med denne oppgaven?

INTERVJUGUIDE

Spørsmål til gruppeintervju

1. Hvordan vil dere beskrive samarbeidet i deres gruppe?
Hvordan ble dere enige om arbeidsfordelingen?
Har dere opplevd ansvar for hverandre under arbeidet?
2. Hvordan likte du/dere gruppeinndelingen, måten det ble gjort på og antallet?
3. Hvordan fungerte kommunikasjonen mellom dere?
Hvordan har dere løst konflikter og uenighet?
4. Har dere opplevd tilrettelegging og støtte i gruppene? Har det vært lagt til rette for et inkluderende fellesskap?
Har samarbeid med medelever, gjort noe med det sosiale miljøet i klassen?
På hvilken måte har samarbeid med medelever påvirket dine fagresultater?
5. Hvor fornøyde er dere med samarbeidslæring som arbeidsmetode?
Opplever dere samarbeidslæring som en inkluderende arbeidsmetode?
Fortell mer om det?
6. Kan dere si noe om hvordan dere har opplevd veiledningen i gruppen?
7. På hvilken måte har veiledningen hatt betydning for læringsprosessen deres?
Hva kan veileder gjøre for at dere skal lære enda bedre?
8. Er det andre forhold dere ønsker å ta opp, eller andre ting dere ønsker å nevne?

Det er disse 6 punktene jeg har hatt fokus på under gruppeintervjuene:

- Gjensidig avhengighet i gruppene – *flyte eller synke sammen*
- Ansvar hos deltakerne – bidra med kunnskap til arbeidet
- Utviklingsfremmende ansikt-til-ansikt interaksjon – bli bevisst et felles mål
- Sosiale ferdigheter i en samarbeidssituasjon - klassemiljøet
- Prosessvurdering - felles faglig forståelse og resultater
- Veiledning og dialog med lærer

Spørsmål til innledningsfasen (bolc 1):

1. Hvordan tror du prosjektet med samarbeidslæring vil fungere?
2. Hvordan lærer du best og hvorfor?

Hvordan kan vi skape et godt klasse- og læringsmiljø?

Egen rangering

Gruppas rangering

	<ol style="list-style-type: none">1. Elevene får kunnskap om egne læreprosesser2. Elevene lærer å samarbeide med andre3. Elevene lærer respekt for alle i en klasse4. Elevene utvikler tro på seg selv5. Elevene utvikler demokratiske holdninger6. Elevene får kontroll over egen arbeidstid og arbeidsinnsats7. Elevene lærer å vise omsorg for andre mennesker8. Elevene tilegner seg gode kunnskaper9. Elevene tilegner seg kunnskap om målet med læringen10. Elevene lærer å planlegge/ta ansvar for egen læring	
--	--	--

Hva forbinder du med disse ordene og begrepene?

- Arbeidsvaner
- Holdninger
- Verdier
- Deltakelse
- Samarbeidsevne
- Aktiv lytting
- Kreativitet
- Arbeidsprosess
- Selvstendighet
- Ansvarsfølelse
- Refleksjon
- Toleranse og likeverd
- Gruppeløsning
- Fredelig konfliktløsning
- Resultater



Elevene fullfører setningene, som i dette prosjektet gjelder begreper om verdier og holdninger; om demokratiforståelse og læring gjennom samarbeid m.m. Når oppmerksomheten får fokus ved hjelp av pedagogisk sol; kan holdninger, verdier, følelser og reaksjoner som har betydning, bevisstgjøres (Grendstad, 2004, Tveiten, 2005)

Huskeliste for gruppa

Kryss av etter hvert som dere har avklart spørsmålene.



Spørsmål	Kryss av
Kjenner vi hverandre? Presentasjon	
Gruppeleder på omgang. Hvem skal starte?	
Hvordan skape godt samarbeid i denne gruppen?	
Hva skal vi gjøre hvis noen sluntrer unna arbeidet sitt?	
Hvordan skal vi holde tidsfrister?	
Hvordan takle problemer som oppstår?	
Når bør vi kontakte lærer/veileder?	
Hva skal vi skrive i loggen?	
Hvordan fordeler vi arbeidsoppgavene likt?	
Hvordan viser vi ansvar?	
Hva skjer hvis vi ikke kommer i mål?	
Andre momenter:	

Arbeidsplan for denne uken

For:
Periode:

Veiledningskontrakt

Kontrakt mellom lærer/veileder og gruppe, for perioden

Møtested:

Når vi ikke avtaler et annet møtested på forhånd, møter gruppene i klasserommet.

Opplegg for veiledning:

Følge opp tema i oppgavene, og hvordan gruppedeltakerne samarbeider. Mot slutten av veiledningen, kan minst 10 minutter brukes til spørsmål og refleksjoner.

Jeg forplikter meg til dette, i forhold til gruppen:

- Å stille opp i min gruppe, og møte til rett tid.
- Å melde fra til gruppen og lærer, hvis man er syk eller fraværende av gyldig grunn.
- Å delta aktivt sammen med gruppedeltakerne.
- Å overholde taushetsplikten i forhold til det som blir sagt i min gruppe.
- Å vise respekt for andres meninger/synspunkter. Lytte til den som har ordet. Få snakke ferdig.

Jeg forventer av de andre gruppedeltakerne:

- Overholder taushetsplikten.
- Er med på å skape et trygt miljø, som virker positivt på læring.
- Respekterer ulike meninger, og at det blir godtatt i gruppen å være uenig.
- Følger de samme forpliktelsene, som jeg selv har overfor de andre.

Jeg forventer at lærer:

- Tilrettelegger og veileder elevene, og har hovedansvaret for å observere hva som skjer i gruppen. Er oppmerksom på gruppeprosessen og tar dette opp i gruppen når det er nødvendig.
- Er kontaktperson for elevene. Gir støtte og hjelp slik at problemstillinger blir løst.
- Gir tilbakemeldinger til elevene underveis

“BAUHAUSSKOLEN”

Design og arkitektur

Arbeidsmetode: Samarbeidslæring

Gruppas mål for oppgaven:

Egne mål for oppgaven:

- Modernismen/funksjonalismen var en idè, en filosofi som kom til å forandre alt i Europa (1914-1939), også kalt ”ny designfilosofi”.
- Ved hjelp av teknologi og rasjonalitet, ble en ny verden skapt.
- Design finner vi både inne og ute, også på oss selv i form av klær, fottøy, klokker og smykker.
- Designens og arkitekturens inspirasjonskilde, hva er det?

Oppgave 1

Du skal finne bilder av ulike gjenstander som ble tegnet og produsert ved Bauhausskolen (1919-1933). Studer bildene nøye og snakk sammen om hva dere ser.

Er det noe dere synes er spesielt interessant med *foto, arkitektur, design, smykkekunst, kunsthåndverk, plakater og malerkunst* eller andre ting?

Snakk sammen i gruppen, og velg så ett av emnene over som dere ønsker å undersøke og lære mer om.

- a. Finn bildemateriell og informasjon om det dere velger.
- b. Hva kjennetegner designen/stilretningen i denne perioden (hovedtrekk)?
- c. Bauhausskolen hadde en egen ideologi. Forsøk og finn ut hva de grunnleggende tankene i Bauhaus var, og bakgrunnen for disse tankene.

Oppgave 2

Bruk Internett og/eller bøker. Velg deg bilder av to stoler, en bil, to smykker, et fat, et servise og bestikk.

- a. Hvem har designet disse tingene?
- b. Når ble de designet?
- c. Hvilke materialer er de laget av?
- d. Hvilken stil tilhører de?

Oppgave 3

Velg to bilder fra emnet dere har valgt, og “lim inn” i rutene.

1	2
---	---

Beskriv gjenstandene med hensyn til a) form, b) funksjon, c) farge, d) materialer, e) skjønnhetsverdi og f) symbolverdi

Hva er spesielt for gjenstanden i rute 1? Hva er spesielt for gjenstanden i rute 2?

Årstall:			Ulikheter
Designer:			
a) form			
b) farge			
c) funksjon			
d) materialer			
e) skjønnhetsverdi			
f) symbolverdi			

VEDLEGG 15

- a) Er det noen ulikheter i forhold til punktene som er beskrevet?
- b) Er det noen likheter i forhold til punktene som er beskrevet?

Vurdering av måloppnåelse for elev

Navn:

Fag:

Klasse:

Periode:

Jeg har nådd målene:

helt

delvis

ikke i det hele tatt

Sett strek under det som stemmer

Dette lyktes jeg bra med

.....

.....

.....

Dette kunne jeg ha gjort bedre

.....

.....

.....

Dette skal jeg tenke på til neste gang

.....

.....

Vurdering av måloppnåelse for gruppen

Gruppens nr. Deltakere:

.....

Fag:

Klasse:

Periode:

Vi har nådd målene:

helt

delvis

ikke i det hele tatt

Sett strek under det som stemmer

Dette lyktes vi bra med

.....

.....

.....

Dette kunne vi ha gjort bedre

.....

.....

Dette skal vi tenke på til neste gang

.....

.....

Vurdering med karakter

Summativ vurdering



Navn:

Klasse:

Fagområde:

Tema:

Arbeidsform: **Samarbeidslæring**

	Kommentarer	Vurdering
1) Arbeidsprosess Samarbeid om faglig fordypning Gruppevurdering		
2) Teknisk utførelse og presentasjon Gruppevurdering		
3) Personlig arbeid med egen mappe Selvstendighet Individuell vurdering		
Helhetlig vurdering av faglige og sosiale kompetansemål		SUM <input type="text"/>

“Samisk kunst i Norge”

Foto, grafikk og samfunn

Arbeidsmetode: Samarbeidslæring

Gruppas mål for oppgaven:

Egne mål for oppgaven:

Blant samene er det flere kjente kunstnere som knytter dem til samisk miljø. Blant annet er **John Andreas Savio** en av våre kjente kunstnere fra mellomkrigstiden. Han skapte vakre bilder av sitt liv i Finnmark, med natur, dyr og mennesker som sentrale motiver. Savios beste arbeider er tresnitt, en teknikk som krever en enkel form.

OPPGAVE

A) GRAFIKK

- a. Finn noen bilder av Savio på Internet, for eksempel ”Reinkalver”, Simle med kalv”, ”Lasso” m.fl.:
- b. Hva er det Savio er inspirert av når det gjelder det billedlige uttrykket?
- c. Kan dere se likhetstrekk fra hans kunst til stilperioder i europeisk kunst?
- d. Det særegne samiske i Savios tresnitt; hva består det av? Drøft i gruppa.
- e. Hva er et tresnitt?

- f. Savio følte seg oversett som kunstner når Oslo-borgere kjøpte bildene hans, fordi de oppfattet bildene som uttrykk for ”samiskhet” (det vil si noe som var morsomt og annerledes) og ikke først og fremst som et seriøst kunstinntrykk. Savio måtte tåle mange kommentarer over sine arbeider.

- g. Hvilket syn har dere, med utgangspunkt i Savios bilder: Er det kunst eller ”etnisk curiositet”? Drøft i gruppa.
- h. Definer kunst og ”etnisk curiositet”.
- i. Drøft spørsmålet i gruppa og skriv ned noen refleksjoner.
- j. Hvilke bildemotiver ble mest brukt av de norske samene?

- a. Analyser to av bildene til Savio.
- b. Drøft hvorfor bildene fikk dette innholdet?
- c. Hver gruppe lager sin egen problemstilling som blir utgangspunktet for billedanalysen. Ta gjerne ideer fra de foregående spørsmålene.

B) FOTOGRAFI

En av Norges fremste fotografer er Kåre Kivijärvi. Han hentet ofte sine motiver fra sine nærmeste omgivelser.

- a. Finn ulike bilder av fotograf Kivijärvi (Internett og/eller bøker).
- b. Drøft i gruppa hva som er særtrekkene i hans fotografier?
- c. Kivijärvi fristilte seg i perioder fra det samiske og reiste til andre steder.
- d. Kan dere finne ut hvilke andre steder han også ble inspirert fra?
- e. Hva ble han tiltrukket av på de ulike stedene?
- f. Forsøk å finne fram til noen fotografier på Internett eller i bøker som viser hva Kivijärvi var opptatt av å formidle.
- g. Kivijärvi gjorde fotografiet i Norge til et selvstendig uttrykk. Kan dere finne to typiske eksempler og fortelle mer om det? Drøft i gruppa.

- Inndeling i grupper: 4 elever i hver gruppe
- Bli enige om en problemstilling til hver av de samiske kunstnerne
- Hver gruppe skal gjennomføre en **valgfri presentasjon** som skal vises og presenteres i klassen (ca.12 min). Det kan for eksempel være en PowerPoint eller en annen presentasjonsform f. eks. veggavis eller lignende.
- Hver gruppe skal levere inn en **felles refleksjonsrapport**. Ved slutten av arbeidet, må alle signere under for å vise at dere er enige i innholdet. Den skal forklare hva deres gruppe har gjort, hvorfor og hvordan samarbeidet har vært og hva dere har lært.
- Hver elev i gruppa skriver egen logg etter hver arbeidsøkt. Når oppgaven er gjennomført, skal det skrives en felles gruppelogg som alle er enige om.

Tidsbruk: 4-5 uker