

# *Medvirkning som didaktisk strategi.*

*Fortellinger fra et aksjonsforskningsprosjekt på Øvre Romerike  
2006 – 2009.*

*Skrevet av  
Kjartan S. Kversøy, Marit Hartviksen og Jan Stålhane.*

### ***Innledning og bakgrunn for arbeidet.***

Denne artikkelen handler om et aksjonsforskningsprosjekt som pågikk i perioden 2006 til 2009. Prosjektet var et samarbeid mellom lærerne fra tre videregående skoler i Øvre Romerike og lærere fra Høgskolen i Akershus. Vi tre som skriver denne artikkelen er alle ansatte ved høgskolen ved avdeling for yrkesfaglærerutdanning, og har i dette prosjektet fungert som tilretteleggere, lærerutdannere og forskere. Lærerne fra de videregående skolene arbeider alle ved ulike yrkesfaglige studieretninger.

I dette prosjektet har vi valgt en aksjonsforskningsstrategi der vi har ønsket at lærernes erfaringer skulle danne utgangspunktet for videreutvikling av egne lokale utdanningstilbud. Vi har ønsket å ivareta en sterkest mulig grad av demokrati, samtidig som vi har måttet forholde oss til visse rammer i tillegg til de som allerede eksisterer i lærernes hverdag. I noen sammenhenger har disse rammene vært med å synliggjøre handlingsrom og bidratt til mestring, mens i andre sammenhenger har de virket hemmende på deltageres handlefrihet.

Den første rammen var at vi gikk inn i prosjektet med støtte av midler tildelt fra Norges Forskningsråd. Målet med hovedprosjektet var å drive forskning knyttet til implementering av skolereformen Kunnskapsløftet. Grunnlaget for tildelingen av forskningsmidler var en søknad som blant annet fokuserte på at verdiene relevans, mening og medvirkning skulle ha en sentral plass i prosjektet. Lederne<sup>1</sup> i prosjektet, som vårt delprosjekt hører innunder, fremhevet at dette var verdier som særlig kom tilsyne i den nye reformen. Verdiene ble dermed en viktig ramme, og vi opplevde dette som vesentlig i vårt møte med lærerne. Vi har hatt lange diskusjoner om dette har gitt rom for reelt demokrati. Lærerne har akseptert at verdispørsmål av denne typen ikke er kontroversielle og har påpekt at de er relevante for samarbeidet. I denne artikkelen vil vi i hovedsak ha fokus for verdien medvirkning. Medvirkning innebærer for oss at deltakerne tar del i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring. Medvirkning forutsetter kjennskap til valgmuligheter og deres konsekvenser.

En annen ramme for prosjektet var at samarbeidet med lærerne skulle foregå innenfor et studie. Fordelen med denne strategien var at det ville frigjøre tid og skape en naturlig arena for samarbeid. Ulempen var at vi på et tidspunkt ville ha rollen som karaktersettere og sensorer. Studiet har navnet *Yrkespedagogisk utviklingsarbeid* (YPU) og har som hovedmål at

---

<sup>1</sup> Førsteamanuensis Grethe Haaland Sund og førsteamanuensis Hilde Hiim,

studentene skal gripe fatt i egen skolehverdag og videreutvikle den på en systematisk måte. Dokumentasjonen fra lærernes utviklingsarbeider har fungert som eksamensdokumentasjon og har vært en del av datagrunnlaget i prosjektet. Flere av lærerne fremhever dette som en av fordelene ved studiet. De opplever at de får anledning til å forbedre egen praksis på en systematisk og strukturert måte i samarbeid med andre lærere og med veiledere fra høgskolen. Et insentiv for lærerne har da samtidig vært å få studiepoeng for jobben.

Vi har ikke fått negative innspill på rammene fra lærerne, men må innrømme at en av deltakerne gav oss uro når hun fortalte at: *Egentlig er det et annet prosjekt som er viktigere for meg for tiden, men dere vil jo at jeg skal ...* For oss var det vesentlig at det var den enkelte lærer som selv måtte velge prosjekter de ønsket å prioritere i samarbeid med egne elever. Viktig var det også at arbeidene var forankret i skolens ledelse.

I denne artikkelen vil vi løfte frem to konkrete episoder. Vi kunne ha valgt mange lignende hendelser men disse viser særlig hvordan verdien medvirkning har fått et liv i prosjektet. Episodene er hentet fra egne forskningsrapporter med titlene: *Ny kurs ... eller bare et nytt kurs?*<sup>2</sup>, *Om å ta folk på alvor – Kunnskapsløftet fra ord til handling*<sup>3</sup> og *Medvirkning – hva, hvordan og hvorfor?*<sup>4</sup>. De praktiske fremgangsmåtene i forskningsprosessen har også blitt beskrevet i boken: *Samarbeid og konflikt – to sider av samme sak*<sup>5</sup>.

Den første episoden er fra en av de første samlingene vi hadde med lærerne. Vi arbeidet systematisk med begrepet medvirkning og fortalte hverandre fortellinger om erfaringer med medvirkning i egne klasser. Vi tror i likhet med Hiim og Hippe<sup>6</sup> at det å *beskrive og vise hvordan* med utgangspunkt i egne erfaringer er viktig. Den andre episoden er fra en klasse der en av lærerne i prosjektet utfordret elevene sine til å medvirke til å utvikle et program for ungdomskoleelever som skulle hospitere hos dem i to dager. Det som i utgangspunktet virket som en belastning for denne VG1 klassen, som knapt hadde vært åtte uker på skolen når

---

<sup>2</sup> FOU-rapport 2006/2007 knyttet til NFR-prosjektet KIP-AF ved Høgskolen i Akershus og skrevet av Marit Hartviksen, Kjartan S. Kversøy og Jan Stålhane.

<sup>3</sup> FOU-rapport 2007/2008 knyttet til NFR-prosjektet KIP-AF ved Høgskolen i Akershus og skrevet av Marit Hartviksen, Kjartan S. Kversøy og Jan Stålhane.

<sup>4</sup> FOU-rapport 2008/2009 knyttet til NFR-prosjektet KIP-AF ved Høgskolen i Akershus og skrevet av Marit Hartviksen, Kjartan S. Kversøy og Jan Stålhane.

<sup>5</sup> Boken er skrevet av to av oss lærerne fra høgskolen: Marit Hartviksen og Kjartan S. Kversøy. Boken, som er et slags biprodukt av forskningsprosessen, er en praktisk bok som beskriver store deler av de pedagogiske verktøyene som har blitt brukt i vårt prosjekt. Selve forskningsprosjektet blir særlig belyst i del tre (2008:161-210). Boken er allerede pensum på en rekke pedagogiske utdanninger.

<sup>6</sup> Hiim og Hippe 2001.

ungdomskoleklassen ankom, viste seg å bli en spennende reise i både faglig og personlig utvikling for både elevene og læreren. Læreren påpekte at medvirkningsfokuset i lærerfellesskapet med oss fra høgskolen hadde vært avgjørende for at han hadde valgt å invitere elevene til å ta en aktiv rolle i hospiteringsplanleggingen og gjennomføringen. Ved tidligere anledninger hadde han planlagt og styrt hospiteringsoppleggene selv.

Et dekkende problemstilling for denne artikkelen er således:

*Hvordan kan vi gjennom medvirkning forbedre vår praksis, og samtidig legge til rette for at våre lærere forbedrer undervisningspraksisen med sine elever?*

I samarbeidet med lærerne har vi forsøkt å etterleve idealer vi mener er avgjørende for at vi skulle kunne kalle medvirkning en didaktisk strategi. Vi har hatt som målsetting at alle skulle bli sett og tatt på alvor. Vi har i fellesskap etablert spilleregler for samarbeidet. Vi har utfordret hverandre til å snakke oss sammen i forhold til å utvikle felles forståelse knyttet til kjerneverdiene i prosjektet. For å ivareta en uavsluttbar kamp mot dogmatisme<sup>7</sup> og legge til rette for at den gjestfri tanken<sup>8</sup> har fått utfolde seg, har vi brukt mye tid på dialog i større og mindre grupper. Vi har også brukt mye tid til å dele erfaringer og suksessfortellinger som har bidratt til nye ideer og inspirasjon til å videreutvikle den enkeltes praksis.

Vi har samlet data gjennom gruppenes veggaviser, pedagogiske soler, logger fra samlingene og lærernes dokumentasjon fra sine prosjekter. Veggavisene er enkelt sagt flippoverark der en skriver ned det en har blitt enige om knyttet til de utfordringene en arbeider med. Ofte ser de ut som lister av forlag. En pedagogisk sol er en sirkel med en ufullstendig setning eller et spørsmål i midten. Deltagernes svar, muntlig eller skriftlig, skrives i strålene rundt sirkelen. Fordelen med denne måten å dokumentere på er at det ene innspillet ikke får en større prioritet enn den andre<sup>9</sup>. Loggene har hatt fokus på å ivareta fenomenologiske aspekter og har hatt spørsmål knyttet til samlingene med ordlyd som: *Hva gjorde du?, Hva tenkte du?, Hva følte du? Hva opplevde du? Hva oppdaget du? Hva tror du det vil være lurt å gjøre neste gang? Hvordan var dette relevant for deg? Hvordan var dette meningsfylt for deg? Hvordan*

---

<sup>7</sup> I tråd med Hans-Georg Gadamer's beskrivelser av ontologisk forutsetninger for at forståelse skal kunne skje (1989:362).

<sup>8</sup> John Dewey hevder at gjestfri tanke er en naturlig del av uhindret effektiv tenkning (1985:180).

<sup>9</sup> Fra *Å lære er å oppdage* skrevet av Nils Magnar Grenstad (1986:175).

har du medvirket i dag?<sup>10</sup>. Loggene har blitt skrevet på slutten av hver samling og blitt samlet inn av oss.

Vi har analysert data gjennom å lete etter hva som har berørt oss, og hva vi mener har kommet tilsyne. Vi har forsøkt å sikre analysen gjennom fellesfortellinger som den påfølgende samlingen har blitt presentert for lærerne. Vi har mellom samlingene laget fellesfortellinger av loggene av ulik lengde. Lærerne har blitt bedt om å kommentere fortellingene i forhold til om de kjenner seg igjen. Fellesfortellingene har blitt justert som følge av disse innspillene. Analysen av veggavisene, de pedagogiske solene, loggene og lærernes fortellinger har i stor grad vært gjort ved å løfte fram det som har berørt oss når vi hver for oss har lest materialet. Dette har vi gjort ved å markere i teksten det vi opplever har berørt oss. Siden har vi hver for oss formulert det vi mener kommer tilsyne gjennom det vi har analysert. Gjennom å dele det vi har blitt berørt av og det vi mener har kommet tilsyne har vi så laget fellesfortellinger. Fellesfortellingene har vi delt med lærerne for å sikre oss at vi og lærernes oppfatninger av det samme har fremstått som en koherent helhet. Hensikten har vært å demokratisere fortolkningsprosessen. Vi har ønsket å unngå å fragmentere data gjennom for streng bruk av forståelseskategorier eller gjennom å tvinge data inn i mer rigide matriser. Fremgangsmåten opplever vi har fungert på en måte som har vekket gjenkjennelse hos de som har deltatt.

Demokratibegrepet er sentralt i den nye læreplanen. Særlig med utgangspunkt i *Prinsipper for opplæring*. Demokrati skal ikke bare være noe elevene opplæres i, men være en reell del av skolehverdagen. Elevene skal gjennom medvirkning delta aktivt i beslutninger. Det er selvsagt begrensninger knyttet til læreplaner, ledelse og lærernes og elevenes ulike roller, men disse er ikke så ulike demokratiet i samfunnet ellers. Vi har diskutert hvorvidt medvirkning er mulig også i undervisningen. Læreplanen åpner for dette. Læreplanen forteller hvilke mål som skal oppnås, men er ikke konkret på hvordan dette skal gjøres. I tillegg er mange av målene relativt vage og er avhengige av hvilket yrke eleven sikter seg inn mot. En av lærerne påpeker at noen elever har vesentlige bidrag å komme med når de blir spurt å hva de ønsker å gjøre av arbeidsoppgaver for å oppnå et eller flere program mål. Likeledes har de klare oppfatninger om hva som er relevant kunnskap i forhold til det yrket de sikter seg inn mot. Samtidig påpeker den samme læreren at noen elever må ha trangere rammer for å oppleve mestring. For

---

<sup>10</sup> Hartviksen og Kversøy 2008: 175-185.

noen elever kan det være nok å måtte velge mellom to eller flere arbeidsoppgaver som læreren har plukket ut.

Vi har i vårt prosjekt ønsket å bidra til mestring og samtidig vise respekt for lærernes erfaring og kompetanse. Denne kompetansen og erfaringen har da selvsagt betydd at en stor grad av medvirkning har vært mulig. Vårt bidrag har vært å peke ut mulige områder som kan være relevante for implementeringsprosessen av reformen og som har bidratt til felles fokus i dette prosjektet. Følgende to eksempler kan vise hvordan medvirkning har fungert som didaktisk strategi i prosjektet.

### ***Episode 1: lærer/studentmedvirkning***

#### ***Lærernes medvirkning og innspill om medvirkning under et læringsverksted***

Vårt ønske var at lærerne og vi skulle dele erfaringer og utvikle større innsikt i begrepet medvirkning. Vi brukte dagen til å først å arbeide med begrepet og siden dele suksessfortellinger fra egne klasserom. Som en oppstart ble lærerne utfordret til arbeide med følgende utfordring: *Avklar for deg selv hva du assosierer med medvirkning.*

Hensikten med spørsmålet var å utforske temaet elevmedvirkning. Vi påpekte at det var viktig å ta utgangspunkt i egne erfaringer og ha det som utgangspunkt for ønsker og utviklingsbehov. Lærerne var fordelt i grupper på fem og fem. Etter at de hadde reflektert over medvirkningsbegrepet selv, skulle de dele sine refleksjoner med resten av gruppen. Vi håpet at et utvidet handlingsrom for den enkelte skulle komme tilsyne gjennom mangfoldet av de lærererfaringene det ble satt ord på. Gruppene skrev opp sine assosiasjoner rundt medvirkning og delte det så med hele klassen. Innspillene ble til slutt ført opp på en felles pedagogisk sol på tavlen.

Vi mente at hvis lærerne opplevde mangel på personlig forankring og et reflektert overordnet perspektiv ville arbeidet lett kunne komme til å preges av tilfeldigheter<sup>11</sup>. Vårt ønske var å legge til rette for å analysere erfaringer i et fellesskap og få frem handlingsalternativer ut fra reflekterte yrkesfaglige og pedagogiske begrunnelser.

---

<sup>11</sup> Spennet mellom rutine og tilfeldige retningsløse handlinger i Deweys *Democracy and Education*.

Den andre oppgaven for dagen var å dele suksessfortellinger fra egne erfaringer med medvirkning i egne klasser. Dette var et valg ut fra en tilpasset framtidswerkstedstenkning<sup>12</sup>. I denne tradisjonen er det vanlig å drive utvikningsverksteder en kritikkfase i oppstarten. Her skal deltagerne fortelle hverandre frustrasjoner og problemer med det temaet de arbeider med. Vi ønsket å prøve ut en litt annen strategi med fokus på suksesser og muligheter. Lærerne skulle derfor dele sine suksessfortellinger med hverandre<sup>13</sup>. Å dele gode og ideelle fortellinger knyttet til medvirkning kan innebære en begynnende utforming av vurderingsstandarder for gode medvirkningsstrategier. Dette kan etter hvert kunne utvikle seg til kognitive skjema som ens eget arbeid kan planlegges og vurderes ut i fra.

Vi utfordret lærerne til å fortelle og dele fra egen praksis. Vi ønsker å synliggjøre hvordan den enkelte lærer bidro til medvirkning i egen klasse. Vi arbeidet med spørsmål som: *Hvordan skjer medvirkning i praksis? Hvordan gjennomfører du elevmedvirkningsarbeid i din klasse? Hvilke læringsgevinster har medvirkning?* Lærerne var fulle av historier, eksempler og fortellerglede. Å fortelle om egne erfaringer og å ha fokus på suksessfortellinger var tydelig inspirerende. Det var mange forskjellige meninger om hvor mye medvirkning som skulle til for at det kunne kalles medvirkning. Det varierer fra å *gjøre selv* til *få lov til å komme med forslag og innspill*. Det den ene mente var medvirkning, hevdet en annen ikke kvalifiserte til å kalles medvirkning.

For mange av lærerne var medvirkning en naturlig og reflektert del av deres arbeidshverdag. De hadde både et reflektert forhold til sin praksis før handling, i handling og over handling. Andre var ikke vant med å snakke om sin praksis på denne måten<sup>14</sup>. For noen var det givende å få eksempler på suksesshistorier. For flere var det en utfordring å snakke om det de gjorde i det daglige. Å sette ord på praksis er en egen form for kompetanse som krever trening. Handal og Lauvås<sup>15</sup> hevder i sin bok *Veiledning og praktisk yrkesteori at selv om lærerne er gode praktikere er det ikke sikkert de er vant til å sette ord på praksisen sin*. Noen av lærerne syntes dette var en ny utfordring. Vi tok utgangspunkt i suksessfortellingen og spurte lærerne hva de

---

<sup>12</sup> Jungk og Müllert (1989) *Håndbog i Framtidsverksteder*.

<sup>13</sup> På vegne av Buskerud Fylkeskommune har Bjørn Haugar og Ingebjørg Mæland utviklet boken *Anerkjennende elevsamtaler* (2008) og påpeker gjennomgående hvordan fokus på suksessfortellinger utløser motivasjon og arbeidsenergi hos de som utfordres til dette. Forfatterne er inspirert av positiv psykologi med Dr. Martin Seligman i spissen. Han driver blant annet det første mastergradprogrammet i positiv psykologi *Master of Applied Positive Psychology (MAPP) ved University of Pennsylvania*. Bruken av suksessfortellinger fremheves som effektivt både i coachingmiljøer og miljøer som arbeider med LØFT-tenkning og positiv psykologi.

<sup>14</sup> Her er vi inne på Schön og den reflekterte praktiker.

<sup>15</sup> Boka er fra 2000. Særlig i den første delen av boken drøfter de dette temaet.

ønsket seg fremover av utvikling i egen praksis. . Vår ide var at denne arbeidsformen ville gjøre det mulig for hver enkelt lærer å se større utviklings muligheter enn de hadde kunnet se for seg før erfaringsdelingen. Vi stilte spørsmål som: *Hva lærer dere som inspirerende og motiverende av det dere har hørt? Hvilke handlinger knyttet til medvirkning kan dere tenke dere å forplikte dere til?*

Å dele ideer med hverandre disse dagene bidro til refleksjon og motivasjon. Loggene fra lærerne bekrefter dette. En lærer skriver: *Det var meningsfylt å dele opplevelser. Jeg fikk mange bekreftelser på dyktige og engasjerte kollegaer.* En annen skriver: *Jeg har oppdaget hvor forskjellig vi kan oppfatte det vi ser, hører og opplever, og hvor nødvendig det er med utviklingsarbeid.* En tredje skriver: *Det var meningsfylt å sette lys på problemstillingen og reflektere over dette i gruppe. Dele forskjellige oppfatninger og løsninger og dele dette med tanke på egen utvikling.* En fjerde skriver: *Jeg har oppdaget på nytt hvor motiverende det er å drive på med virkelige ting som kan brukes til noe..*

Vi lærerne fra høgskolen ble også utfordret disse dagene. Spørsmål som kom fram var blant annet: *Hvordan vi la til rette for reell medvirkning i klassen?* Dette spørsmålet ble fulgt opp og synspunktene var forskjellige. Noen av lærerne sa at endelig ble tiden brukt til noe fornuftig. Refleksjon over praksis og strukturert utviklingsarbeid i fellesskap med andre lærere var det som var viktig. Andre var uenige og kunne heller tenke seg mer påfyll gjennom forelesninger. De spurte om det virkelig var nødvendig å bruke så mye tid på refleksjon. Noen av lærerne syntes det kunne bli litt mye prosessfokus. Behovene var forskjellige og en avklaring i forhold til hva vi skal bruke tiden til var viktig. Det er likevel ikke alle ønsker som lærere ved et studie er villige å imøtekomme. Vi har stor tro på refleksjonsprosessene og opplever ofte at studenter som har vært frustrerte i begynnelsen, etter hvert trives i denne studieformen. Det opplevde vi også her. Vi minnet hverandre om at vi må tåle frustrasjonen til de som ikke er så vant med formen. Samtidig er dette et dilemma i forhold til medvirkning. Kan vi tvinge studentene til refleksjonsprosesser når de sier at de ønsker noe annet? Dilemmaene ligner påfallende på de lærerne opplevde i egen skolehverdag. Utfordringene er felles for lærere i ulike skoleslag.<sup>16</sup> Denne tanken og følelsen er tilstede i små øyeblikk og gir en fin mulighet til felles refleksjon hvis den utnyttes. .

---

<sup>16</sup> Vi la frem et paper ved aksjonsforskningskonferanse i Roskilde høsten 2008 med tittelen *Hvordan legge til rette for validering i aksjonsforskning gjennom strukturert refleksjon i gruppe?* I dette paperet diskuterer vi blant annet utfordringene med å få til et reelt fellesskap av lærere innen for rammen av et studie.



Vi opplevde imidlertid også at det å dele suksesshistorier for noen kunne oppleves som truende. Jo bedre kollegaene viste hvordan de fikk til medvirkning, desto større opplevdes spriket å være til det enkelte selv ikke fikk til. Den nye innsikten gav enkelte følelsen av avmakt og utilstrekkelighet. For noen fortonet egen praksis seg som betydningsløs og dårlig. Våre gode intensjoner om verdien av å dele erfaringer var ikke bare til glede og entusiasme. For noen ble dette opplevd som en slags konkurranse der de andre fremsto som mye flinkere enn de selv. Idémyldringen og delingen oppleves ikke for dem som en hjelp på dette tidspunktet, men mer som en avsløring av egne svakheter. En av lærerne uttalte at han i framtiden ville være forsiktig med å dele egne erfaringer. Her blir vi minnet på John Dewey når han påpeker at når vår kontroll og våre vaner utfordres har det en tendens til å vekke uro og antipati<sup>17</sup>. Motstanden er vanligvis ikke et tegn på at vi har med vanskelige mennesker å gjøre, men heller at det føles utrygt å få utfordret sin kontroll. I stedet for at erfaringsdelingen blir en måte å åpne et landskap av muligheter, ble dette for noen, i startfasen, mer en avsløring av svakheter og utilstrekkeligheter.

Vi har gjort en rekke oppdagelser i dette arbeidet. Det å sette ord på egne erfaringer bidrar for eksempel ikke nødvendigvis til opplevelser av mestring. Det er utfordrende å skulle reflektere over de verdiene som ligger til grunn for egen undervisningspraksis. Erfaringene fra denne dagen viser at erfaringsdeling kan bidra til en skeptisk holdning til egne evner, egne verdier og egen praksis. Refleksjon over egen praksisteori, i tråd med tanker i boken *Veiledning og praktisk yrkesteori*<sup>18</sup>, er ment å være en god vei å gå for å få eierskap til egne erfaringer og å bygge bro over til andres undervisningserfaringer gjennom å snakke om dem. Dette er også en sentral idé innenfor det yrkespedagogiske feltet. Tanken er at teori er systematiserte, artikulerte og strukturerte praksiserfaringer<sup>19</sup>. Det er et tankekors at terskelen for dette ikke uten videre er lett å krysse. Samtidig må vi påpeke at for flertallet i klassen var tilbakemeldingene at de opplevde deling som utviklende og inspirerende. De mente det ville være enkelt å prøve ut flere av de gode ideene de hadde mottatt. En lærer sa han opplevde dagen som den viktigste i hele studiet.

---

<sup>17</sup> John Dewey 1927: *The public and its problems*. Athens: Swallow press/Ohio University Press

<sup>18</sup> Handal & Lauvås 2000.

<sup>19</sup> Her er det mange som sier lignende ting om dette. I vårt miljø på HiAk vil det være naturlig å løfte frem teoretikere som Hilde Hiim, Else Hippe og Bjørg Johnsen. Dewey skriver også om beslektede tema i *Democracy and Education* allerede i 1916.

## ***Episode 2: Elevmedvirkning og hospitering***

En av lærerne i prosjektet ble pålagt fra sin leder å ta imot ungdomsskoleelever som skulle hospitere i to dager på videregående skole. Læreren betraktet dette i utgangspunktet som en belastning. Hans egne elever ville knapt ha vært på videregående skole i åtte uker når ungdomskolelevne skulle komme. Det betydde at han ikke bare skulle holde styr på sin egen klasse, men han skulle i tillegg ha kontroll på like mange ungdomsskoleelever. Han hadde ikke de beste erfaringene med at klassen i to dager skulle bli dobbelt så stor. Læreren tok dette opp i lærerfellesskapet på et av de pedagogiske verkstedene vi arrangerte. Vi utfordret læreren til å utnytte ressursene i egen klasse og åpne for aktiv medvirkning fra elevenes side. Læreren var skeptisk til at elever på videregående som hadde vært der i kun åtte uker kunne bidra.

Tilbake på skolen valgte læreren likevel å prøve. Han henvendte seg til klassen og spurte om de ville være med å planlegge hospitering fra ungdomsskoleelever. Det var klassen veldig klar for. Læreren spurte om elevene hadde forslag til hvordan to slike dager kunne løses. Elevene var fulle av ideer og forslag. Elevene gikk løs på oppgaven med liv og lyst, og snart hadde til planlagt det hele. De foreslo øvelser og foreslo at hver elev i klassen skulle ha ansvar for hver sin ungdomsskoleelev. Og slik ble det ...

I ettertid forteller læreren om en rekke oppdagelse fra prosjektet. For det første hadde han sjeldent som lærer følt at det var mindre bruk for han. Han ble sittende mye på kontoret i tilknytning til klasserommet disse to dagene. Det var ingen som hadde tid til å snakke med han på grunn av stort elevengasjement. Han gikk noen runder i klasserommet og holdt ellers øye med det hele gjennom vinduet på kontoret. Elevene klarte seg veldig bra begge dagene. Oppgavene ble tatt med det største alvor og tilløp til uorden ble stoppet raskt av elevene i klassen. Læreren forteller at elevene hans ble mer voksne over natten når de fikk ansvar for hver sin egen ungdomsskoleelev. Ungdomsskoleelevne fortalte i vurderingen at dette hadde vært spennende og engasjerende.

Elevene i klassen oppdaget at de kunne en del allerede om eget fag. Prosjektet bidro til å utvikle elevenes stolthet for faget sitt. Læreren forteller at noen av øvelsene de gjennomførte syntes han hadde bra faglig standard, andre var mer preget av moro og lek. Samtidig sier læreren at helheten av øvelser så ut til å treffe ungdomskoleelevne godt hjemme. En elev i klassen skrev: *Jeg følte meg helt profesjonell*. En annen skrev: *Jeg ante ikke at vi hadde lært*

*så mye før jeg skulle fortelle det til andre.* Både ungdomsskoleelevene og elevene fra videregående skole opplevde dette som meningsfylt og relevant arbeid. Elevenes medvirkning bidro både til at prosjektet ble gjennomførbart og inspirerende for alle parter. Læreren innrømmet at elevene både fra ungdomsskolen og i egen klassen antagelig var mer fornøyd med denne løsningen enn om han hadde tatt alt ansvaret selv. Læreren fremhevet at prosjektet har inspirert han til å se på medvirkning som en mulighet både for å bidra til og utvikle ansvarlige og voksne elever.

### ***Refleksjoner over medvirkning***

Flere av lærerne påpeker at skal medvirkning fungere, må lærere, ledelse og elever være villige til å sette dette på timeplanen. Medvirkning krever innsikt, verktøy, virkemidler og strategier. Medvirkning krever også endring. Både lærernes og elevenes kontroll vil bli utfordret. Medvirkning krever innsikt i rammer og læreplaner også for elevene. Det er vanskelig å se for seg reell medvirkning og reelt demokrati uten at elevene har tilstrekkelig innsikt i læreplanverket. Innsikten åpner mulighetene for at elevene selv kan påvirke arbeidsmåtene og arbeidsoppgavene i skolen slik at den frigjør motivasjon og opplevelse av mening.

Medvirkning fremheves tydelig flere steder i kunnskapsløftet. *Prinsipper for opplæring* er ingen praktisk rettesnor i skolehverdagen, men gir støtte til den som ønsker å arbeide aktivt med medvirkning. Samtidig må det fremheves at læreplanens prinsipper for opplæring ikke er en valgfri meny. Prinsippene er en kontrakt i forhold til hva skolen skal være og hva den skal ivareta. Medvirkning er en vesentlig del av elevenes yrkeskvalifisering og yrkeskompetanse.

En oppdagelse for mange var at medvirkning først er et relasjonsbyggeprosjekt. Elevene trenger en trygg, sosial kontekst å arbeide i for at reell medvirkning kan skje. Lærerne opplevde dette selv på kroppen når de skulle dele sine suksessfortellinger. Det var svært ubehagelig å være i en usikker sosial setting og samtidig føle seg underlegen de andre deltagerne. Dette var en viktig bekreftelse på at relasjonen kommer før saken<sup>20</sup>. Samtidig fikk lærerne oppleve verdien i å dele egne erfaringer, og hvordan dette kan gi både ideer og inspirasjon til andre. En lærer skriver: *Jeg har oppdaget på nytt hvor motiverende det er å*

---

<sup>20</sup> Lars Helle 1997:223

*drive på med virkelige ting som kan brukes til noe.* Medvirkning gjennom å fortelle hverandre egne erfaringer åpner dermed både for at samarbeidet blir relevant og meningsfylt.

Vi som lærere fra høgskolen opplever å ha vært begrenset av en rekke rammer. Det handler både om læreplaner, begrenset tid, og det at vi skal være ledere og tilretteleggere på en arena der en hel gruppes ønsker og behov skal ivaretas. Vi har kjent på spennet mellom frihet, struktur og initiativ. Vi har særlig blitt utfordret i forhold til om vi har klart å ivareta et reelt demokrati og få til reell medvirkning. Vi har hatt en kontinuerlig dialog både mellom oss selv og med lærerne om hvordan vi har lykkes med dette. Vi er mer kritiske til oss selv på dette punktet enn lærerne på noe tidspunkt har vært. Vi er faktisk overrasket over at lærerne ikke har vært mer kritiske til våre fremgangsmåter. Samtidig erkjenner vi at det er forventninger knyttet til at vi som ”spesialister” fra høgskolen skal delta i en implementeringsprosess i forbindelse med en skolereform. Enten vi liker det eller ikke er vår rolle ”belemret” med en rekke autoritetsforventninger. Vi har aktivt forsøkt å avkle denne autoriteten, men blir stadig minnet på at den er der. Eksempelet i starten av denne artikkelen er en bekreftelse på dette. Til tross for at vi driver et studie der lærernes egen arbeidshverdag skal være utgangspunkt for deres utviklingsarbeid, forteller denne studenten at hun gjør et prosjekt ”for oss”.

Lærerne er enige i at medvirkning er noe mer enn å spørre: *Hva ønsker dere?* De påpekte at trenger egne strategier og utvikle egne pedagogiske redskaper for å få dette til. Medvirkning krever didaktisk innsikt og en demokratisk grunnholdning. Medvirkning som didaktikk består i å legge til rette for at alles stemmer høres. Det handler om å bidra til at den enkelte får snakke på egne vegne. Dette er gjelder enten de er lærere eller elever. Den enkelte må selv få uttrykke hvordan de oppfatter situasjonen nå, hva de ønsker og hva de er villige til å forplikte seg til.

Når den enkelte blir spurt om situasjonen nå bidrar til at deltagerne blir sett og tatt på alvor. Spørsmålet om ønsker tar tak i den enkeltes motivasjonskilder. Motivasjonen er å finne i den enkeltes behov, interesser, ønsker og drømmer. Spørsmålet om handlingsforpliktelse virkeliggjør handling og er selve rommet for mestring. Når vi gjør og oppdager sammenhengene mellom det vi gjør og de konsekvenser dette får oppnår vi kontroll i hverdagen. Kontroll og mestring er to sider av samme sak.

Gjennom at deltagerne møtes, samtaler, deler og diskuterer kan den enkeltes ønsker og handlinger utvikle seg til å bli noe fellesskapet står inne for og ønsker. Særlig i episoden med elevene kommer det tilsyne hvor store krefter det er i at deltagerne får medvirke i å utføre sine ønsker. I dette eksempelet er det på ingen måte slik at deltagerne kan gjøre hva de vil. De skal ha ungdomsskoleelever på besøk. Øvelsene som skal gjøres må være relevante for det faget de tilhører og undervisningen må ivareta de som skal hospitere. Likevel, innenfor det som på mange måter er trange rammer, viser det seg å være et stort rom for medvirkning.

Medvirkningen viser seg å ha en rekke effekter. Elevene får synliggjort sin kompetanse og på mange måter oppdager at de har tilegnet seg en ny kompetanse. Vi må minne om at disse elevene bare har vært på skolen i knappe åtte uker på det tidspunktet hospiteringen foregår.

Den ene elevens kommentar er slående: *Jeg følte meg helt profesjonell*. Lærerens erfaringer er også spennende. Han opplever at elevene blir voksne over natten. Siden forteller han at dette ikke bare var et blaff av voksenhet. Læreren kommer i en situasjon der han med et smil må innrømme at han nesten føler seg litt arbeidsledig. Det blir rom for både refleksjoner og kontorarbeid. Læreren oppdager at ved å overlate ansvar på en strukturert måte og gjennom klare avtaler med elevene så frigjøres det både tid og ressurser.

## LITTERATURLISTE

- Andersen, Tom 1996. *Reflekterende prosesser: samtaler og samtaler om samtalerne*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Bjørnsrud, Harald 2005. *Rom for aksjonslæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Carr, W. og Kemmis, S. 1986. *Becoming critical*. London/Philadelphia: The Falmer Press
- Dewey, John 1927 (Trykket 1991 som reprint av utgaven fra 1927. Etterordet er fra 1946). *The public and its problems*. Ohio: Ohio University Press
- Dewey, John 1997. *Democracy and Education*. New York: The Free Press
- Egan, Gerrard 1986. *The skilled helper: a systematic approach to effective helping*. Pacific Grove, California: Brooks/Cole
- Eide, H. & Eide, T. 1996. *Kommunikasjon i relasjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Ekelund, Torill 2007. *Yrkesdidaktikk for grunnutdanningen i helse- og sosialfag. Om bevisstgjøring av yrkesvalg og utvikling av nøkkelkvalifikasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Freire, Paulo 1999. *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Gadamer, Hans-Georg 1989. *Truth and Method*. London: Sheed & Ward
- Grenstad, Nils Magnar 1986. *Å lære er å oppdage*. Oslo: Didakta Norsk Forlag
- Hartviksen, Marit og Kversøy, Kjartan Skogly 2008: *Samarbeid og konflikt: to sider av same sak*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hartviksen, Marit, Kversøy, Kjartan og Stålhane, Jan 2009. *Medvirkning - hva, hvordan og hvorfor?. Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av kunnskapsløftet i videregående skole med særlig fokus på medvirkning*. Kjeller: Forskningsrapport for KIP-AF registret i ForskDok og lagt ut på [www.fiff.no](http://www.fiff.no)
- Hartviksen, Marit, Kversøy, Kjartan og Stålhane, Jan 2008. *Om å ta folk på alvor – Kunnskapsløftet fra ord til handling. Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av kunnskapsløftet i videregående skole med særlig fokus på relevans, mening og medvirkning*. Kjeller: Forskningsrapport for KIP-AF registret i Forsk Dok og lagt ut på [www.fiff.no](http://www.fiff.no)
- Hartviksen, Marit, Kversøy, Kjartan og Stålhane, Jan 2007. *Ny kurs ...eller bare nytt kurs? Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av kunnskapsløftet i videregående skole med særlig fokus på relevans, mening og medvirkning*. Kjeller: Forskningsrapport for KIP-AF registret i Forsk Dok og lagt ut på [www.fiff.no](http://www.fiff.no)

- Hartviksen, Marit, Kversøy, Kjartan og Stålhane, Jan 2008. *Hvordan legge til rette for validering i aksjonsforskning gjennom strukturert refleksjon i gruppe?*. Kjeller: Paper registret i ForskDok
- Handal, Gunnar og Lauvås, Per 2000. *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Helle, Lars 1997. *Rom for handling* Oslo: Tano Aschehoug
- Hiim, Hilde og Hippe, Else 2001. *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Hiim, Hilde og Hippe, Else 2003. *Å forske i læreryrket*. Artikkel i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 5-6/2003
- Innbjør, Harald og Kleiveland, Jostein 2007. *Operativt lederskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- Johnsen, Bjørg 1984. *Yrkespedagogisk utviklingsarbeid. Fremgangsmåter og forutsetninger*. S.Y.H. Publikasjoner serie B. Oslo: Statens Yrkespedagogiske Høgskole
- Jungk, Robert og Müllert, Norbert R. 1989. *Håndbog i Fremtidsværksteder*. København: Politisk Revy
- Kunnskapsdepartementet 2008. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. ISBN 82-486-0397-0, h.
- Kversøy, Kjartan Skogly 2005. *Etikk – en praktisk vinkling*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kversøy, Kjartan Skogly 2004. *Om formidling og forståelse i den praktiskmoraliske diskursen*. Tilgjengelig som gratis fullversjonsdokument på <http://ask.bibsys.no>. Hovedoppgave i filosofi: Universitetet i Oslo
- Lauvås, Per og Handal, Gunnar 2000. *Veiledning og praktisk yrkesteori* Oslo: J. W. Cappelen forlag
- McNiff, J. & Whitehead, J. 2006. *Living Theory*. London: Routledge Falmer
- McNiff, J. & Whitehead, J. 2006. *All you need to know about Action Research*. London: Sage Publications
- Mælan, Ingebjørg og Hauger, Bjørn 2008. *Anerkjennende elevsamtaler: metoder for reell elevmedvirkning i arbeidet med karriereplanlegging og forebygging av frafall i opplæringen*. Drammen: Buskerud fylkekommune Sareptas
- Nilsen, Sigmund Egil og Sund, Grete Haaland 2008. *Læring gjennom praksis: innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon

- Rondestvedt, André 2009. *Hvordan legge til rette for yrkesrelevant læringsarbeid i faget Teknikk og Industriell produksjon*. Powerpointpresentasjon under KIP-konferansen 6. mai 2009 ved Høgskolen i Akershus.
- Schön, Donald A. 1983. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books
- Schön, Donald A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner* San Francisco: Jossey-Boss Publishers
- Stenhouse, L. 1975. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Guilford
- Stortingsmelding nr. 30, 2003-2004. *Kultur for læring*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement
- Stålsett, Unn E., Sandal Ruth og Tveten Wenche 1991. *Veiledningsmetodikk : om skoleutvikling i praksis*. Oslo: Tano
- Stålsett, Unn 2006. *Veiledning i en lærende organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget
- Tiller, Tom 1999. *Aksjonslæring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Tiller, Tom 2004. *Aksjonsforskning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Vagle, Inger 2003. *Endelig litt action. Hva er aksjonsforskning i læreryrket?* Hovedfagsoppgave i yrkespedagogikk. Høgskolen i Akershus
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press
- Winther, R. 1989. *Learning from Experience. Principles and Practise in Action Research*. London, New York, Philadelphia: Falmer